



EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA

Boletim da EEI

ANO I NÚMERO I

ABRIL DE 2015

NESTA EDIÇÃO:

Apresentação	3
Espaço das Escolas	4
Línguas Indígenas	6
Artigo	8
Parceiros da EEI	11
O Que É?	12
Legislação	14
Entrevista	15
Territórios Etnoeducacionais	16
Memória	17
Dicas	18
Glossário	20
Colaboradores	21

EXPEDIENTE

Idealização e Edição:
Julieth Aquino e Uiara Araújo.
Projeto Gráfico: Uiara Araújo

Impressão:
CAPE / SEE



Foto: Milton Michida / A2img

Governador

Geraldo Alckmin

Vice-Governador

Márcio França

Secretário da Educação

Herman Voorwald

Coordenadora de Gestão da Educação Básica

Ghisleine Trigo Silveira

Equipe de Educação Escolar Indígena

Julieth Melo Aquino de Souza

Uiara Maria Pereira de Araújo

Supervisores de Ensino da Educação Escolar**Indígena**

Amador José Marcondes Garcia (Caraguatatuba)

Ana Paula de Quadros Coquemala (Itararé)

Cláudia Eliane Leite (São Vicente)

Deusdeth Estanislau de Oliveira (São Vicente)

Evelyn Soares Urquieta (São Vicente)

Gisélia Moreira (Sul 3)

Jane das Graças Sousa (Registro)

João da Silva Barbosa (Penápolis)

José Roberto de Gouvêa Bueno (Caraguatatuba)

Loíl dos Santos (Miracatu)

Magali Zapparoli Piñeiro (São Vicente)

Nair Leôncio Porfírio (Tupã)

Rosana Sukis Dias (Miracatu)

Rosângela Inesia Caldas (Norte 1)

Rosemary Guimarães Bradariol Fachini (Bauru)

Selma de Araújo Torres Omuro (Registro)

Sérgio José Batista (Miracatu)

Virgínia Célia Gomes da Silva (Caraguatatuba)

Professores Coordenadores de Núcleo**Pedagógico da Educação Escolar Indígena**

Adosinda Cortesia Mendes (Miracatu)

Ane Meire Francisca Siqueira (Penápolis)

Ângela Dulcinéia Nascimento Cardoso (Norte 1)

Douglas Eduardo Vaz (Santos)

Emerson Francisco Ribeiro (São Vicente)

Juvelino Carabante (Norte 1)

Márcio José da Silva (Sul 3)

Maria de Fátima M. P. de Azevedo (Itararé)

Marta Helena da Silva Araújo (Caraguatatuba)

Nice Kral Figueiredo (Bauru)

Nilton de Oliveira (Tupã)

Rodrigo Chiamulera (Registro)

Apresentação

Caro(a) professor(a) indígena,

A Secretaria de Estado da Educação, por meio da equipe de Educação Escolar Indígena da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, tem a satisfação de apresentar esta primeira edição do Boletim da Educação Escolar Indígena.

Este Boletim, que foi elaborado para você, professor(a), tem como objetivo levantar as principais questões pedagógicas e reflexões acerca da modalidade EEI, bem como compartilhar experiências e dicas de materiais interessantes para o conhecimento dos(as) professores(as) indígenas.

Acreditamos que este material não poderia ter sido construído sem o apoio dos colaboradores, e por isso nossos devidos agradecimentos.

Bom trabalho!

*Ghisleine Trigo Silveira
Coordenadora de Gestão da Educação Básica*

Programa Cultura é Currículo na EEI Aldeia Boa Vista

MARTA HELENA DA SILVA ARAÚJO (DE CARAGUATATUBA)

Em 2014, os alunos da EEI Aldeia Boa Vista participaram de momentos de visita às instituições culturais, através dos Projetos “Lugares de Aprender” e “Escola em Cena”, do Programa Cultura é Currículo.

Foram três momentos diferentes, onde a aprendizagem teve um significado especial, de uma forma concreta e atrativa, através de ações educativas que ajudaram os alunos a compreender melhor alguns conteúdos escolares e avançar em seus conhecimentos sobre um tema relevante.

Após as visitas, os professores desenvolveram atividades que diversificaram as práticas pedagógicas e tornaram as aulas mais envolventes. É o caso da professora Cléo, que após a visita ao Museu de Arte e Cultura de Caraguatatuba (MACC), desenvolveu um Projeto Teatral, trabalhado na Área de Conhecimento Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, abordando o gênero textual “Fábulas”, que emocionou a todos com a apresentação das crianças, em Guarani, da Peça “Eiru Tay” (A abelha e a formiga).

A escola também visitou o Núcleo do Picin-guaba, em Ubatuba, e participou de um evento no Teatro Mário Covas, na cidade de Caraguatatuba.

A Leitura no Contexto Escolar da EEI Aldeia Renascer

A leitura pelo professor é uma prática constante durante as Orientações Técnicas do Programa Ler e Escrever, realizadas quinzenalmente com os professores da escola. O projeto tem por objetivo trabalhar os seguintes eixos:

- Leitura;
- Desenvolvimento da Oralidade;
- Produção Escrita.
-

A Caixa de Leitura da Escola possui títulos diversificados em Tupi-Guarani e em Língua Portuguesa, que ficam à disposição dos alunos para leitura diária.



Acima: Professora Cléo.
Ao lado: alunos apresentando peça Eiru Tay



Acima: alunos da EEI Aldeia Renascer

Etnias Atendidas nas EEI de São Paulo

DADOS: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA) E COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO SÃO PAULO (CPI-SP)



Guarani Mbya

Outros nomes	Onde estão	Quantos são	Família linguística
M'byá	Argentina ES, PA, PR, RJ, RS, SC, SP, TO Paraguai	5.500 (CTIG. Grünberg, 2008) 7.000 (Funasa, Funai, 2008) 14.887 (II Censo Nacional Indígena, 2002)	Tupi-Guarani

Terras indígenas em São Paulo
Barragem
Boa Vista do Sertão do Pró-Mirim
Guarani do Aguapeú
Krukutu
Jaraguá
Ribeirão Silveira
Rio Branco do Itanhaém
Itaóca
Tenondé Porá
Pacurity
Tapyí
Tekoa Amba Porá
Tekoa Guaviraty
Tekoa Itaoka
Tekoa Itapá
Tekoa Jetyty
Tekoa Peguaty
Tekoa Oindity
Tekoa Uruity



Guarani Nandeva

Outros nomes	Onde estão	Quantos são	Família linguística
Ava-Chiripá, Ava-Guarani, Xiripá, Tupi-Guarani	Argentina MS, PR, RS, SC, SP Paraguai	1.000 (CTIG. Grünberg, 2008) 13.000 (Funasa, Funai, 2008) 15.229 (II Censo Nacional Indígena, 2002)	Tupi-Guarani

Terras indígenas em São Paulo
Aranbá
Bananal
Guarani do Aguapeú
Itarín
Jaraguá
Ribeirão Silveira
Itaóca
Piaçaguera
Renascer
Guarani Barão de Antonina
Guarani de Itaporanga
Tekoa Jaikoaty



Krenak

Autodenominação	Onde estão	Quantos são	Família linguística
Borum	MT, MG, SP	350 (Funasa, 2010)	Krenák

Terras indígenas em São Paulo
Vanuíre



Kaingang

Outros nomes	Onde estão	Quantos são	Família linguística
Guayanás	PR, RS, SC, SP	33.064 (Funasa, 2009)	Jê

Terras indígenas em São Paulo
Icatu
Vanuíre



Terena

Outros nomes	Onde estão	Quantos são	Família linguística
	MT, MS, SP	24.776 (Funasa, 2009)	Aruak

Terras indígenas em São Paulo
Aranbá
Icatu
Vanuíre

Línguas Indígenas no Brasil

UIARA ARAÚJO (NINC)

De acordo com os dados do Censo 2010, do IBGE, hoje no Brasil existem 896.900 pessoas autodeclaradas indígenas, de 305 etnias, e que falam 274 línguas ou dialetos diferentes. Parece muito, mas é pouco se comparado ao número de línguas faladas antes da chegada dos Portugueses: mais de 1.000.

Desde o século 16, aproximadamente 85% das línguas indígenas existentes foram extintas. Com a colonização, os portugueses passaram a utilizar elementos da língua Tupinambá em sua comunicação com os nativos – por ser uma das mais faladas no litoral brasileiro, onde se instalaram. Com o passar do tempo, essa comunicação foi sendo constantemente modificada, e passou a ser conhecida como Língua Geral (falada no sudeste) e Nheengatu (falada na Amazônia). Algumas palavras dessas línguas estão inseridas no vocabulário da Língua Portuguesa atual.

Em relação às línguas indígenas sobreviventes à colonização, Ticuna, Terena, Kaingang e Makuxi são as com o maior número de falantes (acima de 10 mil) enquanto 156 línguas têm menos de mil falantes, cada. Em São Paulo, o Krenak tem apenas uma falante.

Estudo das línguas

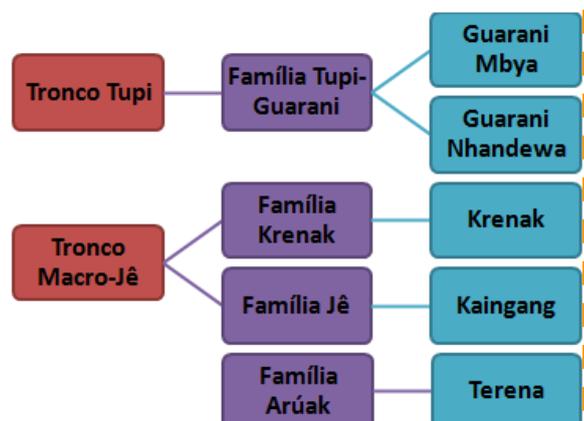
Os primeiros estudos e registros das línguas indígenas foram realizados pelos missionários portugueses, que as estudavam para conseguir se comunicar e catequizar os indígenas. A partir do século 19, cresceram os estudos sobre as línguas indígenas, utilizando tanto os registros dos missionários,

como entrando em contato direto com os indígenas. Hoje, os cientistas que se dedicam a esse estudo são chamados de linguistas.

Quando falamos do estudo de línguas, precisamos saber que elas são classificadas em troncos e famílias. Tronco é uma categoria maior, onde são agrupadas as famílias de línguas com um parentesco distante, de milhares de anos, mas com alguma relação entre si. Já as famílias são divisões dos troncos, onde ficam as línguas mais semelhantes.

No Brasil, as línguas indígenas estão agrupadas em 2 troncos: Tupi (com 6 famílias) e Macro-Jê (com 6 famílias); ainda há 12 famílias de línguas e 10 línguas que não estão agrupadas em nenhum tronco, pois não tem semelhanças entre si.

Se verificarmos as línguas das Escolas Indígenas de São Paulo, veremos que Guarani Mbya e Guarani Nhandewa estão na Família Tupi-Guarani do tronco Tupi, Krenak está na Família Krenak e Kaingang está na Família Jê do tronco Macro-Jê, enquanto Terena faz parte da Família Arúak, não ligada a nenhum tronco.

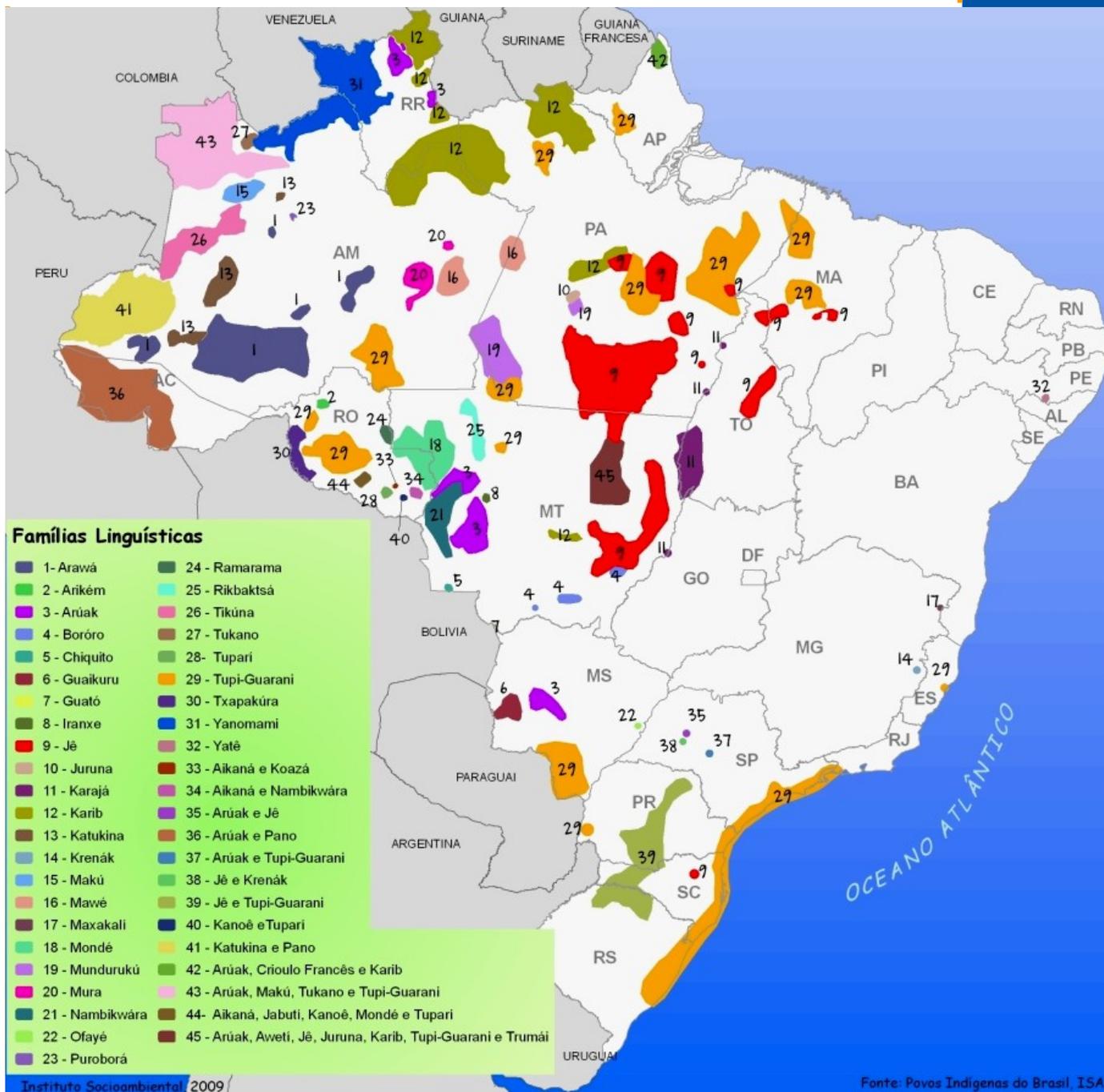


“156 das 274 línguas indígenas sobreviventes à colonização possuem menos de mil falantes”

Ao lado: troncos e famílias das línguas indígenas das EEI de São Paulo

Mapa das Famílias Linguísticas

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA)



Atenção Professor! Este mapa está disponível no site “Povos Indígenas do Brasil—Mirim”, onde é possível encontrar material destinado à pesquisa escolar, e um jogo online chamado Aldeia Virtual. Acesse a página www.pibmirim.socioambiental.org.br (caso não consiga ou não possa acessar, solicite auxílio ao PCNP ou Supervisor responsável por sua Escola)!

“Escolher entre usar a escrita ou não em sua comunidade, na língua própria ou na língua portuguesa, já é uma escolha linguística importantíssima que define muito da política linguística de um povo ou comunidade indígena.”

Alfabetizando em Comunidade Indígena*

WILMAR D'ANGELIS (UNICAMP)

Todos sabemos o que são **políticas**: são as propostas ou planos gerais para uma sociedade ou um setor dela. Por isso, estamos acostumados a ouvir falar de *Política Salarial*, *Política Econômica do Governo*, *Política Agrícola* e tantas outras. Quando a gente fala de **políticas**, necessariamente estamos falando de **escolhas**. Nunca existe uma situação em que só exista uma política possível. O motivo disso é o fato de que as **políticas** sempre são formas de realizar ou atender interesses ou planos de algum grupo social.

O que seria, então, **Política Linguística**? Se políticas são escolhas, quem escolhe uma política para uma língua? E com que interesses?

Política Linguística é uma proposta sobre a situação linguística de uma comunidade. Normalmente as Políticas Linguísticas surgem onde existe mais de uma língua sendo usada em uma comunidade ou, pelo menos, mais de um dialeto de uma mesma língua.

Quando uma comunidade indígena vê que a língua portuguesa começa a ser falada cada vez mais pelos seus membros, que se tornam bilíngues, ela tem razão de se preocupar e pensar numa política linguística para defender e manter sua própria língua. De fato, na situação de pressão que vivem os povos indígenas no Brasil, as comunidades indígenas são obrigadas a aprender e a usar o Português e, além disso, acabam deixando a língua portuguesa entrar mais e mais em suas áreas ou em suas casas através de funcionários do governo (de todos os níveis), através de documentos, jornais e revistas, através da escola e através do rádio e da televisão.

Nesse ponto, as comunidades claramente têm que decidir se querem ou não querer continuar falando sua língua, a língua que receberam como uma herança preciosa, dos seus antepassados. Há famílias, e

mesmo comunidades inteiras, que desistem de falar sua língua com os filhos e netos, para apressar a passagem deles e de toda a comunidade para a língua portuguesa. Outras comunidades, nessa mesma situação, percebem que sua língua está correndo risco de desaparecer, e decidem fazer de tudo para revitalizá-la.

Se uma comunidade indígena decide abandonar sua língua, e passa a usar apenas a língua portuguesa, ela está fazendo uma escolha e, com isso, determinando sua política linguística. Se, ao contrário, uma comunidade indígena decide que não pode perder sua língua ancestral e decide fazer tudo para revitalizar sua língua e mantê-la em uso, essa comunidade também está fazendo uma escolha e, portanto, determinando outra política linguística.

Um grave problema acontece quando as comunidades indígenas são pressionadas ou enganadas para tomar certas decisões e adotar uma certa política linguística, sem saber exatamente onde isso vai dar. Por exemplo, a comunidade pode aceitar e, até, apoiar certos programas de ensino que se dizem “*bilíngues*” que, na verdade, são programas de ensino que usam a língua indígena na escola, mas que funcionam como desvalorizadores e enfraquecedores da língua. É o caso do chamado “*bilinguismo de transição*”, que há décadas atrás o Summer Institute e a Funai impuseram nas comunidades Kaingang. Adiante voltarei a falar disso.

De todo modo, com esse exemplo do Summer, já dá para perceber que a **alfabetização** não fica fora da política linguística de uma comunidade que usa da escrita. Escolher entre usar a escrita ou não em sua comunidade, na língua própria ou na língua portuguesa, já é uma escolha linguística importantíssima, que define muito da política linguística de um povo ou comunidade indígena. E, uma vez que a comunidade julgue

importante usar a leitura e a escrita, decidir a política de alfabetização é parte inseparável da política linguística geral, e terá de ser coerente com ela.

Quando não se tem escolhas

Mas, é importante dizer que há situações em que não há muitas escolhas, porque não se trata de políticas, mas de possibilidades ou impossibilidades técnicas. Por isso, vou tratar, em poucas palavras, de algumas coisas que, tecnicamente, não dá para se fazer em alfabetização.

1. Não dá para alfabetizar em duas línguas ao mesmo tempo. Não se conhecem programas bem sucedidos que tenham feito isso. Mas, além de não ser viável, efetivamente não é interessante tentar fazer isso por nenhum motivo. Jamais isso representará “ganho de tempo”, e é mais do que provado que, emocional e cognitivamente, é muito mais fácil e produtivo alfabetizar em uma só língua (a língua materna) do que tentar uma miscelânea (isto é, uma “mistureira”). Sobre a opção (política linguística) pela alfabetização na **língua materna**, deve-se destacar também a importância política disso, pelo reforço da imagem positiva da língua perante as crianças (dependendo dos outros usos da língua na escola).

2. É um grave erro tentar alfabetizar em uma determinada língua uma pessoa que não fala aquela língua.

3. Não é possível traduzir *cartilhas* de alfabetização.

Quais escolhas são possíveis, em se tratando de alfabetização?

Nossas **escolhas** (políticas) certamente sempre estão limitadas pela nossa **visão de mundo**, ou seja, pela **ideologia** que assumimos na nossa vida. Se a pessoa vê o mundo de maneira **estática**, imutável, acabado e pronto, essa pessoa vai impulsionar políticas claramente conservadoras (afinal, para esse tipo de pessoa, o mundo não apenas é do jeito que é, mas deve permanecer desse jeito).



Foto: Milton Michida / A3img

Mas, se for uma pessoa que tem uma visão de mundo **dinâmica**, que percebe que o mundo é uma construção das pessoas, dos grupos e das nações, onde há interesses contraditórios, então essa pessoa pode escolher entre dois caminhos:

1. Lutar para que o mundo não se transforme (e isso é comum, se a pessoa é privilegiada pelo modo como as coisas funcionam); ou
2. Lutar para transformar o mundo.

Infelizmente, muitas vezes há pessoas da maior boa vontade, cheias de um espírito **transformador**, querendo colaborar para mudanças na sociedade, mas que, por desconhecimento, embarcam em “canoas furadas” como aquela do “*bilinguismo de transição*”.

Nesses casos, cria-se uma incoerência entre aquilo que a pessoa acredita e que gostaria de construir, e aquilo que ela de fato faz e constrói.

Essa introdução foi feita para alertar exatamente para isso: nossas escolhas são aparentemente livres, mas de fato elas são limitadas por nossa maneira de ver o mundo.

Para concluir, vou alertar apenas para duas escolhas importantíssimas que se colocam para aquelas comunidades indígenas.

A primeira escolha está entre **alfabetizar em língua materna** ou não? Sobre isso, em forma resumida, chamo a atenção para o seguinte:

Acima: alunos em Escola Estadual Indígena de Ubatuba.

“Nossas escolhas (políticas) certamente sempre estão limitadas pela nossa visão de mundo, ou seja, pela ideologia que assumimos na nossa vida.”

“As decisões, porém, estão sempre nas mãos das comunidades”

1. Do ponto de vista das pesquisas linguísticas, tecnicamente será sempre mais recomendável alfabetizar na língua materna. Lembrando que a noção linguística de **língua materna** significa aquela primeira língua que a criança falou quando pequena

2. Do ponto de vista das pesquisas sociolinguísticas, politicamente é sempre mais recomendável alfabetizar em língua materna (se a política linguística da comunidade for de valorização e vitalização de sua própria língua).

3. Do ponto de vista da psicologia, afetivamente é sempre mais recomendável alfabetizar em língua materna, quando se pensa na autoestima e autoconfiança da Criança.

4. Do ponto de vista da linguística aplicada, alfabetizar na língua materna pode ser muito importante para completar o desenvolvimento da competência da criança na sua primeira língua e isso, em lugar de ser problema ou de trazer dificuldades para o aprendizado de outra língua (como alguns pensam), na verdade é muito útil para o de-

lingues em língua indígena (ou bilíngues incipientes), só porque são em número pequeno diante de uma maioria de alunos falantes de Português. Se o critério fosse válido, de que a maioria pode impor sua língua, as línguas indígenas já deveriam ter desaparecido.

Para aquelas comunidades que decidem alfabetizar suas crianças em língua indígena, uma segunda escolha importantíssima deve ser feita: Modelo de programa bilíngue.

A comunidade deverá decidir-se entre alguns tipos de modelos mais comuns de ensino bilíngue. Destaco as opções mais comuns e prováveis que se colocam para as comunidades no sul do Brasil:

A) Programas Bilíngues de Substituição ou Transição: São programas em que a língua indígena é utilizada como instrumento de alfabetização, apenas pelo fato de que as crianças chegam à escola sem domínio da língua portuguesa. Não se trata de uma política de valorização da língua materna, uma vez que o objetivo é sua completa substituição ao longo do processo de 3 a 4 anos.

B) Programas Bilíngues de Manutenção ou Vitalização Linguística: São programas primordialmente comprometidos com a defesa da língua minoritária (a língua indígena), mas também comprometidos com o ensino da 2ª língua. Pode-se dizer, em outras palavras, que se trata de um programa comprometido em desenvolver a competência da criança em duas línguas: a língua da comunidade (indígena) e a língua da maioria em volta (o Português). Destaque-se, nisso, que num programa como esse, a escola não pode simplesmente alfabetizar na língua indígena; a língua indígena tem que ser, de fato, **língua de instrução**, isto é, **de ensino**. Por isso, em tais programas a língua indígena ocupará seu lugar de honra em todas as séries.

As decisões, porém, estão sempre nas mãos das comunidades. Espero que elas não abram mão de decidir por si mesmas!



Foto: Milton Michida / AZimg

Acima: Alunos em Escola Estadual Indígena de Ubatuba.

envolvimento futuro da criança em outras línguas.

5. Justifica-se não alfabetizar em língua materna quando, por exemplo, os alfabetizados não são crianças monolíngues, mas jovens e adultos efetivamente bilíngues.

6. Não se justifica forçar a alfabetização em língua portuguesa de crianças mono-

Parceiros da EEI

I Oficina de Gramática Guarani Nhandewa do Litoral Paulista

JURACILDA VEIGA (FUNAI)

Aconteceu, de 17 a 20 de março de 2015), na Escola Indígena da Aldeia Piaçaguera, a *I Oficina de Gramática Guarani-Nhandewa do Litoral Paulista*. A oficina integra um conjunto de ações que vem sendo desenvolvidas pela FUNAI em parceria com o Grupo de Pesquisa de Idiomas (UNICAMP) e a ONG Kamuri (Núcleo de Cultura, Educação, Etnodesenvolvimento e Ação Ambiental), para a revitalização das línguas das etnias do Estado de São Paulo.

A oficina foi coordenada pelo Prof. e linguista Wilmar da Rocha D'Angelis, (UNICAMP), com a colaboração de outras três Mestres em Linguística (doutorandas da UNICAMP): Ivana Ivo (que é, também, Presidente da KAMURI), Fabiana Leite e Michéli Schwade.

O objetivo da oficina, dentro dos esforços para revitalizar a língua Nhandewa, da etnia Guarani Nhandewa (ou Tupi-Guarani como eles atualmente têm se autodenominado) é parte de um esforço para se produzir uma gramática pedagógica que sirva como material de apoio ao professor indígena, no ensino da língua indígena às crianças.

Esse trabalho vem sendo realizado com os Guarani Nhandewa da Aldeia Nimuendajú, no Oeste Paulista (município de Avaí—SP) desde agosto de 2013 e, a pedido da comunidade Indígena de Piaçaguera, através da Prof.^a Catarina Delfina dos Santos, foi estendido às aldeias do Litoral.

A oficina contou com a participação dos professores de Piaçaguera, Bananal e Itaoca Tupi.

A Terra Indígena Piaçaguera pertence ao antigo Aldeamento Jesuítico da São João Batista de Peruíbe, e foi reconhecida pela



Foto: Projeto Gramática e Site Nhandewa

FUNAI, como terra indígena de ocupação tradicional do povo Tupi-Guarani em 2012, com 2.795 hectares. A região é considerada a última área de restinga do litoral sul do Brasil.

Conteúdos da Oficina

- **17.03.15:** A história da escrita do Tupi-Guarani (Guarani Nhandewa) de São Paulo e Norte do Paraná; A história da escrita do Português, as variedades dialetais e a questão ortográfica; Atividades em grupos; avaliação do dia.
- **18.03.15:** Tópicos da fonologia do Guarani Nhandewa (sistema vocálico, padrão acentual, processos de nasalização); A convenção ortográfica do Guarani Nhandewa: o alfabeto, as regras de acentuação, e outras convenções de escrita.
- **19.03.15:** Revisão e atualização ortográfica de textos do livro "Nhandewa-rupinhande aywu ägwã" (2002); Trabalho com vocabulário: levantamento vocabular sobre temas escolhidos.
- **20.03.15:** Política Linguística e Planejamento Linguístico; Atualização e modernização da língua; Exercício de pesquisa vocabular para aulas de Geografia; Avaliação final da Oficina e certificação dos participantes.

Acima: Prof. Wilmar D'Angelis com os professores participantes da Oficina e as mestres colaboradoras

“...ao longo dos anos, observou-se que a questão da alimentação não era somente uma questão de produção e quantidade, mas também de representação de várias questões éticas, culturais, sociais, ambientais e econômicas...”

Segurança Alimentar e Soberania Alimentar

JULIETH AQUINO (NINC)

"Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) consiste em garantir a todos condições de acesso a alimentos básicos seguros e de qualidade, em quantidade suficiente, de modo permanente e sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, com base em práticas alimentares saudáveis, contribuindo assim para uma existência digna em um contexto de desenvolvimento integral da pessoa humana". (COMITÊ NACIONAL PARA A CÚPULA MUNDIAL DE ALIMENTAÇÃO, 1996)

O significado de Segurança Alimentar é fruto de longas discussões entre diversas instituições governamentais e não governamentais em todo o mundo. Nem sempre o termo foi entendido da mesma forma, e ao longo dos anos, observou-se que a questão da alimentação não era somente uma questão de produção e quantidade, mas também, de representação de várias questões éticas, culturais, sociais, ambientais e econômicas, e outra ideia surgiu daí, o de Soberania Alimentar.

O termo "Segurança Alimentar" aparece, pela primeira vez no período pós 1ª Guerra Mundial (1914-1918). Durante a Guerra, alguns países perceberam que, se controlassem o abastecimento e distribuição de alimentos dos outros países (inimigos), poderiam dominá-los melhor. Controlar o sistema de produção de alimento, além de ser uma arma estratégica, era assunto de segurança nacional. Assim, um país que fosse autossuficiente e produzisse sua própria alimentação não seria dominado facilmente.

A partir de 1945, depois da 2ª Guerra

Mundial (1939-1945), com a criação da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), a discussão sobre a Segurança Alimentar volta a se fortalecer, com a crença de que não se tinha alimento suficiente no mundo para todas as pessoas. Mas, será mesmo que não havia alimentos para todos?

Esta ideia foi questionada por muitos pensadores, dentre esses, podemos destacar um estudioso brasileiro chamado Josué de Castro com sua obra "Geografia da Fome", que ganhou atenção internacional. Nesse livro, ele apresentava algumas ideias novas para se entender a fome no mundo, apontando que o problema da fome não era por causa da falta de produção de alimentos no mundo, mas por causa de uma organização de produção e distribuição que não permitia às pessoas o **acesso** à alimentação, ou quando tinham acesso ao alimento não era de acordo com seu sistema cultural e necessidades biológicas.

Na década de 1950, como resposta ao desafio de diminuir a fome e a desnutrição das populações, muitos governos adotaram uma série de medidas e programas de assistência alimentar, dentre os quais, no Brasil, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, criado em 1955.

Já nas décadas de 1960 e 1970, as preocupações com a Segurança Alimentar passaram a ser a de produzir cada vez mais alimentos e também seu armazenamento, impulsionando a Revolução Verde. No Brasil, é interessante observar que, nessa época de aumento de produção de alimentos - como a soja -, houve o registro de um número maior de pessoas passando fome, reforçando a ideia de que o aumento de pro-

dução não garante o acesso à alimentação.

As discussões começaram a amadurecer na década de 1990, mesmo com a disputa de duas visões diferentes sobre Segurança Alimentar: 1) uma, a mais aceita atualmente, compreendia que a garantia do alimento de qualidade é um direito humano, e como tal cabe aos governos a responsabilidade de criar políticas públicas para que todas as pessoas tenham assegurado o acesso ao alimento de qualidade; e 2) a outra, entendia que o acesso ao alimento deveria ser de responsabilidade dos sistemas de mercado (como por exemplo o Banco Mundial, o FMI), favorecendo o lucro de grandes empresas.

Durante a Cúpula Mundial sobre a Alimentação (CMA) realizada pela FAO em Roma (1996), a Segurança Alimentar já estava consolidada como uma questão de direitos humanos. As discussões tiveram acréscimos de ideias muito importantes por parte dos movimentos sociais do campo. Assim, os debates não só tiveram como foco o **humano**, mas, também as várias dimensões envolvidas no processo de concepção do alimento: social, ambiental, cultural e econômico.

Nos debates, as organizações camponesas - Via Campesina, mulheres do campo - destacaram que primeiramente o direito à alimentação não deve estar ligado de forma alguma com o sistema lucrativo de negócios. Afinal, o alimento, antes de mercadoria, é um direito humano, mas não só isso, os povos devem ter o direito de ter total controle da produção de seus próprios alimentos de acordo com seus sistemas culturais, ou seja, de acordo com os jeitos de fazer de cada cultura ou grupo social, a isso se chamou de **soberania alimentar**.

Assim, o conceito de soberania alimentar vai além do de segurança alimentar, e coloca em discussão pontos fundamentais, principalmente no que se refere à relações sociais livre e autônomas. O povo, para ser



Foto: acervo pessoal

autônomo, precisa ser soberano, e a soberania passa pelo controle e definição de sua alimentação. Ao obter este controle, o sistema de produção do alimento passa a ser vinculado aos modos de vida de cada povo ou comunidade, sendo possível uma organização sustentável. As discussões em torno da Soberania Alimentar não só vão além, como contrapõem-se ao de Segurança Alimentar, e reúnem um conjunto de direitos dos povos de definir suas próprias políticas de gestão da agricultura e da alimentação, o que possibilita a manutenção e sustentabilidade cultural, ambiental e econômica.

De acordo com Declaração de Nyéléni elaborada no Fórum Mundial de Soberania Alimentar, em 2007, no Mali (África):

“A soberania é o direito dos povos a alimentos nutritivos e culturalmente adequados, acessíveis, produzidos de forma sustentável e ecológica, e seu direito de decidir seu próprio sistema alimentar e produtivo. Isso coloca aqueles que produzem, distribuem e consomem alimentos no coração dos sistemas e políticas alimentares, acima das exigências dos mercados e das empresas.”

Portanto, garantir o sistema alimentar próprio é uma condição política fundamental para a soberania de um povo!

Acima: aluno da EEI Penhã Mitãngwe Nimboa em atividade do Projeto Horta.

“O povo, para ser autônomo, precisa ser soberano, e a soberania passa pelo controle e definição de sua alimentação.”

**“...somos nós
que junto
com nossos
sábios mais
velhos
podemos
escolher o
que
queremos de
melhor para
nossa
população
indígena...”**

Constituição Federal de 1988

UBIRATÃ GOMES (DE SÃO VICENTE)

Nos artigos 210, 215, 231 e 231 da Constituição Federal, são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Ainda que “o ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa”, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas próprias línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (artigo 210).

Antes da CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, nós não tínhamos direitos alguns no que se refere a manutenção de nossos costumes tradicionais. Através, principalmente da educação escolar imposta pelo Governo Federal, buscavam acabar com nosso povo, através de um ensino obrigatório, no qual tínhamos que ter como “deuses” aqueles que de forma cruel matavam nossos antepassados, exemplos de alguns desses supostos são os bandeirantes e os jesuítas.



Imagem: Governo Federal

Hoje podemos sorrir novamente diante desta nova realidade, na qual somos os protagonistas, digo, somos nós que junto com nossos sábios mais velhos podemos escolher o que queremos de melhor para nossa população indígena valorizando a cada dia nosso “NHANDE REKÓ”, ou seja, nosso jeito de ser indígena.”

Você Sabia?

Estes artigos da Constituição Federal e outras legislações sobre a Educação Escolar Indígena estão disponíveis na Biblioteca da CGEB na Intranet (<http://www.intranet.educacao.sp.gov.br>)! Para entrar no site, é preciso digitar seu número do RG e senha que você usa no GDAE. Depois de entrar no site, clique em Coordenadorias → CGEB → Biblioteca → Educação Inclusiva → Educação Escolar Indígena.

Caso não consiga ou não possa acessar a Intranet, solicite os documentos ao PCNP ou Supervisor de Ensino responsável por sua escola!

Entrevista

Cacique e Professor Indígena Claudino Marcolino

TIAGO OLIVEIRA (DE BAURU)

De acordo com as concepções do Cacique e Professor Claudino, o Currículo escolar deveria ser diferenciado abrangendo conhecimentos culturais indígenas, levando em conta também outros conhecimentos que não fazem parte da cultura indígena, como os que já fazem parte do Currículo atual. E que nesse Currículo específico seja respeitado à vivência dos alunos indígenas.

Tiago: Como que o currículo escolar indígena está sendo trabalhado na escola? De que forma poderia ser o currículo?

Claudino: O Currículo está sendo trabalhado de acordo com que ele veio da Secretaria de Estado da Educação. Ele poderia ser trabalhado de acordo com a escola indígena diferenciada, e que professores, lideranças e representantes da educação pudessem ter participação na construção do Currículo, para que eles possam trabalhar nas suas aulas.

Os conteúdos devem conter aspectos culturais de acordo com a vivência dos indígenas e também deve ter conteúdos da cultura não-indígena. Os conteúdos do Currículo deve permitir o ensino aprendizagem das demais disciplinas, como: língua portuguesa, matemática, história e geografia e outras, sem deixar de trabalhar os conteúdos que os alunos vão utilizar para uma formação na faculdade.

O Currículo deve estar adequado para o tempo de aplicação das aulas culturais, por exemplo a confecção de artesanatos, que leva muito tempo, porque o tempo de 50 minutos não dá. No Currículo atual não permite um tempo maior para as aulas de ensino da cultura Tupi-Guarani/Nhandewa.

As avaliações externas que vem para a escola indígena, vem com conteúdos que não fazem parte da realidade dos alunos indígenas, e isso tem causado dificuldades aos alunos. Por isso é importante que o currículo fosse de acordo com que o aluno aprende na aldeia.

Hoje a escola indígena diferenciada vem ajudando muito a comunidade no fortalecimento da cultura, foi uma conquista das lideranças mais antigas, e hoje as lideranças juntamente com a comunidade tem o dever de dar continuidade àquilo que foi conquistado.

Nesse depoimento do Cacique Claudino, é notável a importância de um currículo escolar indígena diferenciado que atenda os anseios da comunidade indígena.



Foto: acervo pessoal

“...a escola indígena diferenciada vem ajudando muito a comunidade no fortalecimento da cultura...”

Acima: Professor Cláudio Marcolino com alunos

Fundamentos

JULIETH AQUINO (NINC)

Neste Boletim, vamos iniciar uma conversa sobre a política nacional dos Territórios Etnoeducacionais, tema que alguns professores já viram na **II Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (2013)** com o Gersem Baniwa, lembram?



Acima: Prof. Gersem Baniwa

Não fazemos parte desta política ainda, pois é necessário que todas as comunidades escolares indígenas do Estado de São Paulo entendam os seus objetivos e características. E, antes de levar a discussão para o coletivo das comunidades do Estado de São Paulo, vamos aos poucos procurar entender o que são os Territórios Etnoeducacionais (TEEs). Esta seção no boletim será permanente, ou seja, em todas as edições iremos tratar deste assunto de forma simples, porém, sempre indicando fontes para vocês aprofundarem no assunto e promoverem as discussões na comunidade escolar. Então, fiquem atentos nas dicas de textos e vídeos. Vamos lá!

Objetivos e características. E, antes de levar a discussão para o coletivo das comunidades do Estado de São Paulo, vamos aos poucos procurar entender o que são os Territórios Etnoeducacionais (TEEs). Esta seção no boletim será permanente, ou seja, em todas as edições iremos tratar deste assunto de forma simples, porém, sempre indicando fontes para vocês aprofundarem no assunto e promoverem as discussões na comunidade escolar. Então, fiquem atentos nas dicas de textos e vídeos. Vamos lá!

O que é?

A política nacional dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) é um novo modelo de organizar a gestão e o planejamento da educação escolar indígena no Brasil, que procura respeitar a forma como os povos indígenas se organizam e relacionam entre si. Assim, apresenta a organização da modalidade em territórios etnoeducacionais, os quais são e serão criados a partir de consulta aos povos indígenas.

Cada território etnoeducacional compreende áreas ocupadas por povos indígenas

que mantém relações entre si, compartilham práticas culturais, são da mesma etnia e falam a mesma língua ou línguas próximas, ou ainda possuem aproximações de parentesco, culturais e políticas.

O interessante desta divisão é que o território não precisa ficar limitado no mesmo Estado, pode expandir para outros Estados, porque o importante são as afinidades socioculturais dos povos de cada área. Tendo o território definido, os povos indígenas participarão da elaboração do modelo educacional mais adequado para as especificidades de sua área, construindo também um planejamento e acompanhamento de ações prioritárias próprias de seu território. Nesse sentido, alguns dos pontos que se espera desta nova forma de organizar é a maior participação dos povos indígenas na gestão da educação escolar indígena, valorização das identidades de cada povo e o respeito à territorialidade dos povos indígenas.

Assista ou Leia

- Vídeo “**Gersem José dos Santos Luciano, do povo Baniwa(AM)**”, no YouTube. O vídeo mostra os avanços, problemas e as limitações dessa política dos TEEs a partir dos direcionamentos deliberados na **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**, com destaque para o processo de implantação do modelo de territórios etnoeducacionais proposto pelo MEC.
- Decreto nº 6.861 de 2009, dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Este Decreto oficializa esta política.

Procure estudar este assunto em conjunto com os outros professores!

“...o importante são as afinidades socioculturais dos povos de cada área.”

Memória

O Desabrochar de Karáí Tataendy

CRISTINE TAKUÁ (DE SANTOS)

Karáí Tataendy ou Mario Fernandes, foi um grande líder espiritual do povo guarani M'bya. Viveu quase 80 anos em várias aldeias do litoral de São Paulo e Paraná, tendo sido cacique na Aldeia Ribeirão Silveira e sensível conhecedor das plantas que curam e da medicina tradicional de seu povo. Dedicou parte de sua vida praticando essa sabedoria que Nhanderu o concedeu.

Nascido em 1937, partiu dessa vida em setembro de 2014, deixando histórias e conhecimentos que hoje seguem sendo praticados por alguns de seus netos e filhos. Teve uma parte de sua vida marcada por turbulências do mundo moderno, as quais afetaram profundamente sua integridade física e sua vida espiritual, tekoaxy (como em guarani se refere a imperfeição que todos nós humanos, estamos sujeitos a sofrer nesse mundo). Em memória desse grande homem transcrevo algumas palavras-mensagens que foram deixadas por ele:

“No tempo mais para trás, os pajés mais antigos, quando chegava no meio do verão, fazia ‘barquinho’, colocava madeira e colocava água dentro dela. O tambor para tocar não era no colo nem no chão, pendurava no corpo, dançava e tocava ao mesmo tempo. Antes, instrumento era sagrado. Então, tocava com aquele instrumento, não era para sentir preguiça, tinha que sentir força de vontade e alegria ao mesmo tempo.

Eu estou lembrando de minha mãe que antes de falecer, me chamou e disse: “quando alguém procurar você para rezar ou para dar remédio, não peça nada em troca, faça pela vontade de Deus, que Deus não cobra nada... no tempo dos meus avós, brincava com peteca, e hoje em dia mudou, brincava mais com a bola de futebol.



Foto: Acervo pessoal

Acima: Karáí Tataendy

Do lugar que vem as crianças, vem dos dois lados, do nascente e do poente. Todas as aldeias, mães largam fraldas em qualquer lugar. Crianças que são índias, não deviam usar fraldas. Todos os meus filhos nem sequer usam fralda descartável. As mulheres tem que se preocupar com isso, com o lixo. O nosso corpo era para estar sempre forte e saudável e agora nós não respeitamos nosso corpo e ele está pesado e sujo.

De repente, quando Deus coloca 3, 4, 5 palavras para você, você fala, palavras que possam mexer no fundo do coração, que possam dar aquele sentimento. Nós não devemos falar que Deus não está olhando para nós, tudo que nós falar, Deus está olhando.

Os anjos da gente são todos iguais, só o corpo da gente que é um pouco diferente do de cada um. O anjo é tudo igual – a alma. Se eu dou risada de alguém que é feio, é errado, porque na alma ele é igual”.

“Os anjos da gente são todos iguais, só o corpo da gente que é um pouco diferente do de cada um”

JULIETH AQUINO E UIARA ARAÚJO (NINC)

Vídeos

Caso não consiga ou não tenha como acessar os arquivos online, peça ajuda ao PCNP ou Supervisor responsável por sua escola!

Fundamentos da Educação Escolar Indígena Etnoterritorializada – Parte 1

Susana Grillo
Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
Ministério da Educação



Fundamentos da EEI Etnoterritorializada. Curso de Gestão Etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena. 57min. Re-naform, CGEEI, SECADI, MEC: 2014.

Temas: gestão organizada pelos princípios da territorialidade e direitos a uma educação própria. Escolas indígenas como unidades autônomas, com relações comunitárias e diversidades linguística. Este vídeo está disponível no YouTube, para localizá-lo, pesquise por “Fundamentos da Educação Escolar Indígena Etnoterritorializada—Parte 1”.

O Estado e os Povos Indígenas no Brasil



FORDFOUNDATION

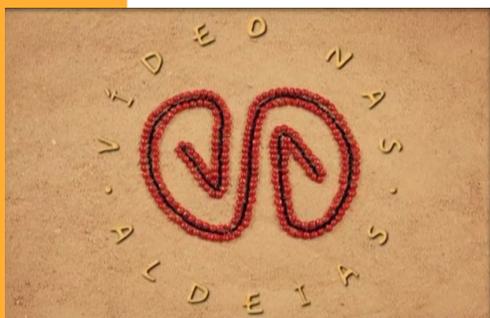
CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPERJ
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

O Estado e os Povos Indígenas no Brasil. Palestra do Curso de Formação Política de Lideranças Indígenas. 1h19min. CINEP, LACED, MN-UFRJ, DAN-UNB e IIEB: 2013.

Pontua os fundamentos da Constituição de 1988, como os princípios da democracia representativa, à luz dos elementos e dos princípios mais relevantes para os povos indígenas no Brasil.

Este vídeo está disponível no YouTube, para localizá-lo, pesquise por “Ela Wiecko Volmer de Castilho”.



Coleção Um Dia na Aldeia. Vídeo nas Aldeias, Cosac Naify, 2015.

Por meios de 6 livros e filmes, se conhece um pouco mais dos costumes atuais e antigos de seis diferentes povos indígenas Brasil afora: Wajãpi, Ikpeng, Panará, Ashaninka, Kisêdjê e Guaraní Mbya. O convite é para, a cada livro e a cada filme, desfrutar de um dia na aldeia.

Os vídeos da Coleção estão disponíveis no YouTube. Para localizá-los, pesquise por “Um dia na aldeia”.

Páginas na Internet



Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil—Instituto Socioambiental:

<http://pib.socioambiental.org/pt>



Portal Kaingang

Portal Kaingang—Juracilda Veiga e Wilmar D’Angelis:

<http://www.portalkaingang.org/>

Livros

Caso não consiga ou não tenha como acessar os arquivos online, peça ajuda ao PCNP ou Supervisor responsável por sua escola!

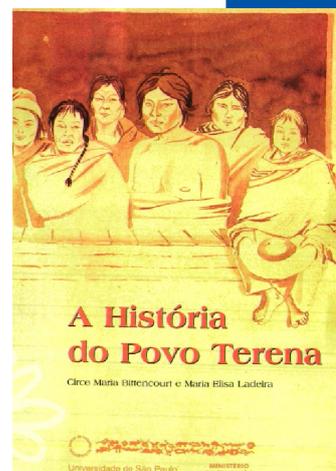
Manual de Linguística: Subsídios para a Formação de Professores Indígenas na Área de Linguagem. Marcus Maia. Coleção Educação para Todos. Volume 4. Brasília: MEC/Unesco, 2006.

Além de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e acerca da especificidade das línguas indígenas, o livro promove também reflexões, sobretudo acerca do aprendizado do português em contextos de bilinguismo, quer nos aspectos didáticos propriamente ditos, quer nas suas dimensões mais estritamente políticas. O livro faz-se ainda acompanhar de sugestões de exercícios e de leituras adicionais. O livro está disponível gratuitamente em www.dominiopublico.mec.gov.br



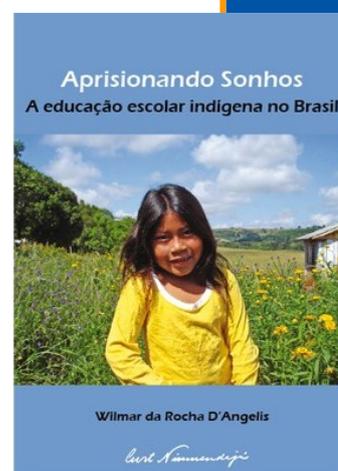
A História do Povo Terena. Circe Maria Bittencourt e Maria Elisa Ladeira. Brasília: MEC, 2000.

Este é um livro da história do povo Terena, uma população de quase 15 mil pessoas, que hoje habita na região oeste do Mato Grosso do Sul e, em menor parcela, no interior do estado de São Paulo. A equipe que escreveu este livro teve como preocupação vincular a história do povo Terena à história das demais populações brasileiras. Conhecer a história do povo Terena é mais do que saber sobre a vida das populações indígenas. É também repensar a história do Brasil. É uma história dos outros 500 anos. O livro está disponível gratuitamente em www.dominiopublico.mec.gov.br



Aprisionando sonhos: a Educação Escolar Indígena no Brasil. Wilmar D'Angelis. Campinas: Editora Curt Nimuendaju, 2012.

Reúne uma seleção de 20 textos de reflexão crítica sobre educação escolar indígena no Brasil, escritos entre 1995 e 2010. O autor tem atuado, desde os anos 1990, em formação de professores indígenas e na assessoria de programas de educação escolar em comunidades indígenas, de modo que os textos reunidos nessa obra são um apinhado histórico da trajetória da EEI no Brasil, e um conjunto de reflexões sobre os mais diferentes tópicos a ela relacionados: projeto pedagógico, currículo, ensino bilíngue, alfabetização, formação de professores, políticas públicas, autonomia etc.



- **Autodeclaração:** quando o declarante (a pessoa que está sendo entrevistada ou preenchendo um formulário) declara algo sobre ela mesma, como cor, etnia, opção sexual, renda etc.
- **Decreto:** ordem emitida por autoridade superior ou órgão, como por exemplo o Governador do Estado, que determina o cumprimento de uma norma jurídica.
- **Inventário:** catálogo ou registro pormenorizado, em papel ou pela internet, de bens materiais ou imateriais
- **Língua ancestral:** língua dos antepassados, que originou a língua atual.
- **Linguista:** é o(a) cientista que se dedica aos estudos a respeito da língua, fala e linguagem, por meio da Linguística—uma área do estudo da Linguagem.
- **Revolução verde:** expressão criada em 1966, para nomear um programa cujo propósito era aumentar a produção agrícola através do desenvolvimento de pesquisas em sementes, fertilização do solo e utilização de máquinas no campo que aumentassem a produtividade. Isso se daria através do desenvolvimento de sementes adequadas para tipos específicos de solos e climas, adaptação do solo para o plantio e desenvolvimento de máquinas
- **Soberania:** superioridade, poder ou autoridades supremos, acima dos demais.
- **Sociolinguística:** ramo da linguística que estuda a relação entre a língua e a sociedade.

Você Sabia?

A língua Guarani Mbya foi uma das primeiras a serem reconhecidas como Referência Cultural Brasileira pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e agora passa a fazer parte do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL).

Guarani Mbya é uma das três variedades modernas da Língua Guarani, juntamente com o Guarani Nhandewa ou Ava Guarani e o Kaiowa. A língua Guarani Mbya é uma das línguas indígenas faladas no Brasil, ocupando uma grande faixa do litoral que vai do Espírito Santo ao Rio Grande do Sul, além da fronteira entre Brasil, Bolívia, Paraguai e Argentina. Os Guarani representam uma das maiores populações indígenas do Brasil. Estão distribuídos por diversas comunidades.

Fonte: www.iphan.gov.br

Colaboradores desta Edição

Tiago de Oliveira: Professor indígena e membro do NEI. Graduado no curso de Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas da USP. Atualmente cursa Pedagogia pela USC de Bauru. Reside na Aldeia Nimuendajú TI Araribá, no município de Avaí.



Ubiratã Gomes: Professor Indígena e membro do NEI. Graduado no curso de Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas da USP. É da etnia Tupi e Cacique da Aldeia Bananal, no município de Peruíbe.



Cristine Matias de Lima “Takuá”: Professora de Filosofia, História, Geografia e Sociologia da EEI Txeru Ba'e Kua-I, em Bertioga. Licenciada em Filosofia. Também é artesã, e vice presidente do IGUAMA - Instituto Indígena Guarani da Mata Atlântica.



Juracilda Veiga: Antropóloga da Fundação Nacional do Índio—FUNAI. Bacharel em Comunicação Social, Mestre em Antropologia Social e Doutora em Ciências Sociais - Etnologia. Indigenista, atua junto a comunidades indígenas do Sul do Brasil desde 1979. Atua desde 1996 em programas de educação escolar e de formação de professores indígenas.



Wilmar da Rocha D'Angelis: Linguista e professor no Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, na Unicamp. Doutor em Linguística. Indigenista desde a década de 1970. Realiza oficinas nas comunidades indígenas do sul do país, inclusive no estado de São Paulo.



Marta Helena da Silva Araújo: PCNP de Projetos Especiais da Diretoria de Ensino de Caraguatatuba, sendo responsável pelas EEI das Aldeias Boa Vista e Renascer. Pedagoga e licenciada em Letras, com pós-graduação em Docência do Ensino Superior.



Julieth Melo Aquino de Souza: Professora. Licenciada em Sociologia. Atua na Equipe de Educação Escolar Indígena do Núcleo de Inclusão Educacional. É organizadora dos conteúdos do Boletim de Educação Escolar Indígena.



Uiara Maria Pereira de Araújo: Executiva Pública. Licenciada em História. Atua na Equipe de Educação Escolar Indígena do Núcleo de Inclusão Educacional. É organizadora do projeto gráfico do Boletim Semanal CGEB e do Boletim de Educação Escolar Indígena.



Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado—CAPE: Núcleo que integra o Centro de Atendimento Especializado—CAESP, do qual o Núcleo de Inclusão Educacional—NINC, faz parte. O funcionário Érick Ziordan é o responsável pela impressão e acabamento do Boletim da EEI.





EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA

**Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
Centro de Atendimento Especializado
Núcleo de Inclusão Educacional—NINC
Praça da República, 53, sala 59-A—República
CEP 01045-903
www.educacao.sp.gov.br/educacao-indigena**

Dúvidas, Sugestões, Reclamações

Tel: 11-3218-2000

E-mail: julieth.aquino@educacao.sp.gov.br

uiara.araujo@educacao.sp.gov.br