

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ALVA ROSA LANA VIEIRA

**TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL RIO NEGRO: SIGNIFICAÇÕES DE UMA
POLÍTICA PÚBLICA**

JUIZ DE FORA
2017

ALVA ROSA LANA VIEIRA

**TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL RIO NEGRO: SIGNIFICAÇÕES DE UMA
POLÍTICA PÚBLICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angélica Cosenza Rodrigues

JUIZ DE FORA

2017

Inserir, aqui, Documento 01

Inserir, aqui, Documento 02

Inserir, aqui, Documento 03

Dedico este trabalho ao meu pai, que sempre apostou em mim, à minha mãe, que sempre me ajudou no meu crescimento, às minhas filhas, pelo amor incondicional: Chrys Luanna e a Ágatha Jolly: vocês são a minha vida!

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que me proporcionou forças para prosseguir em meio a tantas incertezas e momentos nos quais me sentia sozinha, na árdua tarefa de escrever.

À minha filha Chrys Luanna que, com extrema paciência, dedicou-se na transcrição das entrevistas das lideranças indígenas e prontamente trabalhou na tradução do resumo em Inglês.

À minha orientadora, Angélica Cosenza Rodrigues, e à assistente de suporte acadêmico, Luisa Vilardi que, com muita paciência, dedicaram-se para me ajudar nessa tarefa. Suas orientações foram imprescindíveis.

Ao Alfredo Tadeu, amigo e pai das minhas filhas, por preencher, com a sua presença, a minha ausência na companhia de nossas filhas.

Às lideranças e professores indígenas entrevistados, atores fundamentais na minha pesquisa.

À minha irmã Elizângela, que foi fundamental no início do meu mestrado.

À minha família, pelo incentivo na realização do meu estudo.

Ao Gersem Baniwa e Rita Potyguara, por me incentivarem nos estudos sempre.

À Cristina Canuto, Ângela Moura, Rosenilda Luciano e Lucia Alberta, pela atenção em muitos momentos em que precisei de apoio e companhia.

Aos professores e lideranças indígenas do Brasil pela compreensão no momento em que tive que me afastar da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da SECADI/MEC.

À equipe da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da SECADI/MEC.

À Gerência de Educação Escolar Indígena, pela compreensão e por me liberar para os meus estudos e pesquisas.

À Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino, pela valorização dos profissionais em Educação.

Aos professores indígenas do Amazonas, em especial ao Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA), com os quais compartilho, por empatia e compromisso político, a luta pela garantia da Política de Educação Escolar Indígena.

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas, graças a Deus, não sou o que era antes.
(MARTHIN LUTHER KING, s/d)

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Teve como objetivo geral investigar as dificuldades e os avanços na implementação da política do Território Etnoeducacional (TEE) Rio Negro, no município de São Gabriel da Cachoeira. O trabalho contextualiza o Decreto nº 6.861/2009, que cria a política do Território Etnoeducacional com participação de indígenas, instituições governamentais e não governamentais, assim como a Educação Escolar Indígena no Brasil, o movimento indígena, os conceitos de Território, Território Educacional, Territórios Etnoeducacionais. Além disso, focaliza o Território Rio Negro, bem como analisa o Território Etnoeducacional enquanto política pública. Para tanto, utiliza como metodologia a pesquisa qualitativa e, como instrumento, a entrevista semiestruturada com lideranças e professores indígenas. A dissertação apresenta, ainda, um Plano de Ação Educacional como proposta de intervenção para o estudo de caso, que objetiva o aprimoramento e aperfeiçoamento desta política, em âmbito regional. Tal plano poderá contribuir para nortear a implementação da política do TEE nos sistemas de ensino do TEE Rio Negro, especificamente no município de São Gabriel da Cachoeira, com ações compartilhadas entre as diferentes instituições e os povos indígenas, tal como define a política dos Territórios Etnoeducacionais.

Palavras-Chave: Territórios; Territórios Educacionais; Territórios Etnoeducacionais; Educação Escolar Indígena; Movimentos Indígenas; Política Pública.

ABSTRACT

The present dissertation it was developed in the professional master degree in Management and evaluation of Education (PPGP) of the center of the public politic and Evaluation, of the Federal University from Juiz de Fora (CAEd / UFJF), it had as an general objective of the politics investigate, the difficulties and advances in the implementation of the politics of the ethno-Educational Territory (TEE) politic in the municipality of São Gabriel da Cachoeira, as recommended by Decree 6.861/2009, with indigenous participation, from governmental and non-governmental institutions. The work contextualize the Indigenous School Education in Brazil, the indigenous movement, the Territory concept, Educational Territory, educational ethno-Territories. It focuses on the Rio Negro Territory, as well as analyzes the Ethno-Educational Territory as a public politic. For that, it uses as methodology the qualitative research and as instrument, the semi structured interview with indigenous leaders and teachers. The dissertation also presents an Educational Action Plan as a proposal for intervention for the case study, which aims to enhancement and improvement this politic at the regional level. Such a plan may contribute to guiding the implementation of the TEE politic in the TEE Rio Negro education systems specifically in the municipality of São Gabriel da Cachoeira, with shared actions between the different institutions and indigenous peoples, as defined by the educational ethno-Territories politic.

Keywords: Territories. Educational Territories. Ethno-Educational Territories. Indigenous School Education. Indigenous Movement. Public Politic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - População Indígena do Norte	26
Figura 2 - I Seminário do Território Etnoeducacional do Amazonas	42
Figura 3 - Mapa do TEE Rio Negro	44
Figura 4 - Licenciatura Intercultural do polo de Taracuá - UFAM	49
Figura 5 - 1ª Conferência Regional do TEE Rio Negro da II CONEEI.....	50
Figura 6 - Mesa de encerramento da Conferência Regional do TEE Rio Negro	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados das Escolas Indígenas no Brasil por Etapa de Ensino.....	34
Quadro 2 - Professores Indígenas por Escolaridade e Situação Funcional	35
Quadro 3 - Entrevistados	57
Quadro 4 - Propostas para Avaliação	85

LISTA DE SIGLAS

ATIX	Associação Terra Indígena Xingu
APIARN	Associação dos Professores do Alto Rio Negro
APIs	Assessores Pedagógicos Indígenas
CEEI	Conselho Estadual de Educação escolar Indígena
CG	Comissão Gestora
CGEEI	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
CITA	Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns
CNPI	Conferência Nacional dos Povos Indígenas
COAPIMA	Coordenação das Organizações Indígenas do Maranhão
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
COPIARN	Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
COPIPE	Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco
DPECIRER	Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais
EEI	Educação Escolar Indígena
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do alto Rio Negro
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FNEEI	Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
FOREEIMS	Fórum de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso do Sul
FOREEIA	Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas
FORUMEIBA	Fórum de Educação Indígena da Bahia
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEEI	Gerência de Educação Escolar Indígena
IER-AM	Instituto Rural do Amazonas
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Instituto Socioambiental
MEC	Ministério da Educação
OGPTB	Organização Geral dos Professores Indígenas do Alto Solimões
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OPIAC	Organização dos Professores Indígenas do Acre
OPIP	Organização dos Professores Indígenas da Paraíba
OPIRR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
OPRINT	Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso
OPRINCE	Organização dos Professores Indígenas do Ceará
PNTEE	Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular nacional de Educação Escolar Indígena
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TEEs	Territórios Etnoeducacionais
TIs	Terras Indígenas
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A NOÇÃO DO TERRITÓRIO, TERRITÓRIO EDUCACIONAL E TERRITÓRIO RIO NEGRO	25
1.1 A LUTA DOS POVOS INDÍGENAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	25
1.2 TERRITÓRIO E TERRA INDÍGENA	37
1.3 TERRITÓRIO EDUCACIONAL E O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL	39
1.4 TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL RIO NEGRO – TEE RIO NEGRO....	46
2 SABERES SOBRE TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS, ENTRAVES E DESAFIOS.....	55
2.1 METODOLOGIA DE PESQUISA	55
2.2 MOVIMENTO INDÍGENA E O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL RIO NEGRO/ SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA.....	59
2.3 O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA NA VISÃO DOS QUE DELE PARTICIPAM	70
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A GESTÃO DO TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL RIO NEGRO NOS SISTEMAS DE ENSINOS EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA.....	81
3.1 ETAPAS DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL DO TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL RIO NEGRO (TEE RIO NEGRO)	82
3.1.1 Ação 1 - Avaliação sobre Território Etnoeducacional Rio Negro	84
3.1.2 Ação 2 - Reunião da Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Rio Negro.....	86
3.1.3 Ação 3 - Reunião de Repactuação do Território Etnoeducacional Rio Negro	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	95
ANEXO A	101
ANEXO B	106
ANEXO C	111
ANEXO D	113
ANEXO E	125
ANEXO F.....	134
APÊNDICE A.....	137

INTRODUÇÃO

O município de São Gabriel da Cachoeira é localizado no noroeste do estado do Amazonas, na fronteira entre Brasil, Colômbia e Venezuela. Limita-se com os municípios de Japurá e Santa Isabel do Rio Negro, além de possui a maior diversidade étnica do país. Lá, vivem 23 povos indígenas, falantes de 19 línguas, pertencentes a quatro famílias linguísticas: Tukano Oriental, Aruak, Maku e Língua Geral (CALBAZAR, 2006, p.14).

Sou natural dessa região e nasci em um dos afluentes do rio Negro, o rio Waupés, em um local chamado de Iauaretê, fronteira com a Colômbia. O meu povo é da etnia Tukano, de linhagem patrilinear, do tronco linguístico Tukano Oriental. O distrito de Iauaretê, conhecido como “cidade dos índios¹”, é um dos maiores distritos indígenas do município de São Gabriel da Cachoeira.

Em 1973, pelas dificuldades encontradas, entre elas a falta de emprego e de acesso à educação escolarizada, meus pais migraram para a sede do município para dar condições de estudos aos filhos e, assim, enfrentaram uma nova realidade na cidade de São Gabriel da Cachoeira. Aos seis anos de idade, fui alfabetizada no Colégio São Gabriel, administrado pelas missionárias salesianas da congregação Filhas de Maria Auxiliadora. Lá, cursei e concluí toda a minha formação básica, durante o período de 1980 a 1992.

Mesmo distante da minha terra, nunca perdi o contato com a minha família e com o meu povo. Sempre fui ligada às minhas origens e, durante as férias escolares, quando possível, estava em Iauaretê.

No ano de 1996, fui indicada pelos colegas para me candidatar à vereadora do município de São Gabriel da Cachoeira, no cumprimento da cota eleitoral de gênero, segundo a qual 30% das vagas devem ser preenchidas por mulheres, Lei nº 9.504 (BRASIL, 1997, hoje alterada para Lei nº 13.165 – BRASIL, 2015), mas não obtive votos suficientes no pleito. No ano de 2000, fui eleita vereadora para mandato de 2001-2004, o que me proporcionou experiências legislativas significantes. Dentre elas, cabe destacar a aprovação do projeto de Lei nº 145 (SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, 2002), que cooficializou a utilização das três línguas indígenas no município: Baniwa, Tukano e Nheengatu. O objetivo de tal lei foi proporcionar o uso

¹ Termo utilizado para Iauaretê na dissertação de mestrado de Geraldo Veloso Ferreira (2007, p. 11).

das línguas indígenas nas instituições de ensino, além do português e, com isso, a contratação de pessoas bilíngues nos estabelecimentos públicos do município, que conta com uma população numerosa de indígenas.

Em 2005, parti para Manaus, período em que fui convidada a compor o quadro da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) para trabalhar no Projeto Pirayawara², programa de formação para professores indígenas do Amazonas (SEDUC/AM).

No ano de 2009, fiz parte da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) da antiga SECAD, que atualmente é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), em Brasília. O objetivo foi ajudar nos preparativos da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena/ I CONEEI e na articulação para a implantação e implementação da política dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), instituída pelo Decreto Federal nº 6.861/2009 (BRASIL, 2009), que estabelece a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais, a partir da consulta aos povos indígenas. Os TEEs estão relacionados à mobilização política, afirmação étnica e garantia de seus territórios e às políticas específicas na área da educação (Anexo A).

Durante a minha trajetória, sempre fui envolvida com o movimento dos professores indígenas. Em São Gabriel da Cachoeira, participava do Conselho dos Professores indígenas do Rio Negro (COPIARN). Em 2010, fui indicada e eleita pelos professores indígenas a assumir o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). Também fui uma das fundadoras do Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA), que culminou na criação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI). Esses fóruns e conselhos são organizações sem fins lucrativos, compostos por professores e lideranças indígenas, voltados para ações e mobilizações estratégicas, visando ao bem viver dos povos indígenas, a partir da educação.

Em abril de 2010, assumi a Gerência de Educação Escolar Indígena da SEDUC/AM. Um dos trabalhos marcantes foi a implantação dos territórios etnoeducacionais em todo o estado – TEE Rio Negro, TEE Baixo Amazonas, TEE Juruá/Purus, TEE Médio Solimões, TEE Vale do Javari, TEE Alto Solimões e TEE

² Palavra indígena em nheengatu que significa espécie de botos.

Yanomami e Ye'kuana (Amazonas e Roraima). Além disso, houve a realização do curso dos Técnicos Comunitários Indígenas de Saúde, em parceria com a FIOCRUZ e a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Nesse sentido, a SEDUC/GEEI ficou responsável pela oferta do Ensino Médio e a FIOCRUZ pela formação técnica. Formaram-se 250 agentes comunitários indígenas de saúde nesse curso-piloto no Brasil, concluído em 2012.

Ademais, destaco a consulta para cursos de Ensino Médio profissionalizante, em parceria com o Centro Estadual de Tecnologias do Amazonas (CETAM), em todo o Amazonas, sendo essa uma das grandes reivindicações dos povos indígenas. Ainda em 2012, iniciamos o grande desafio de construir uma Proposta Curricular Intercultural para as escolas indígenas, por meio de consultas, reuniões e discussões nas comunidades, escolas e com as organizações indígenas. Em 2014, foram aprovadas, pelo Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, as Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio para as Escolas Indígenas do Amazonas, Resolução CEEI nº 02, de 28/08/2014 (AMAZONAS, 2014).

No final do primeiro semestre de 2015, fui convidada novamente pelo MEC, dessa vez, para assumir a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – órgão responsável por coordenar as políticas para diversidade no país. Nessa perspectiva, tive as tarefas principais de organizar e realizar a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e retomar a política dos Territórios Etnoeducacionais.

Destaco que transitar, ao mesmo tempo, no ambiente governamental e no movimento dos professores indígenas, foi fundamental para verificar a real problemática e buscar apoio na implementação da política de Educação Escolar Indígena. Devido à atual conjuntura que ameaça os direitos indígenas em nosso país e que só vem piorando, a minha luta é por uma causa: o direito a uma educação intercultural e pelo bem viver dos povos indígenas. Ser indígena hoje é sinônimo de resistência e persistência, haja vista que, mesmo na época da ditadura militar, em que muitos indígenas foram massacrados, sobrevivemos e continuamos na resistência.

Minhas origens e minha história de vida pessoal e profissional revelam o comprometimento em defesa de uma Educação Escolar Indígena de qualidade para

os povos indígenas, motivo pelo qual pretendi construir a presente dissertação, partindo da análise da atual política de Educação Escolar Indígena do TEE Rio Negro e a sua implementação, objetivando propor um Plano de Ação Educacional (PAE).

Esta pesquisa respalda-se no Decreto nº 6.861 (BRASIL, 2009) e no Plano Nacional de Educação 2014-2024. Dessa forma, a partir do contexto explanado de trabalhos e ações, a partir da experiência de gestão vivida com os Territórios Etnoeducacionais (TEEs), percebemos que as instituições de governo ainda não conseguem atender às especificidades dos povos indígenas. As políticas devem estar voltadas ao fortalecimento e à efetivação do território, com a Educação voltada ao meio ambiente e à escola, mesmo que o antiecológismo esteja presente nos governos.

É importante lembrar que a preocupação pelo meio ambiente não é um tema atual, já que, há muito tempo, existe o debate sobre um desenvolvimento sustentável, com foco nos seres humanos e na proteção do meio ambiente. Nesse sentido, trata-se de uma luta por um mundo mais sustentável para garantir, às gerações futuras, uma vida saudável.

Essa discussão inicia-se desde 1987, com o relatório Nosso Futuro Comum, que tem como tema “O desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades”. Posteriormente, a conferência do Rio92, realizada no Rio de Janeiro, em 1992, procurou discutir como garantir, às gerações futuras, o direito ao desenvolvimento. Por fim, em 2012, na Conferência Rio+20, houve a elaboração do documento “O Futuro que Queremos”.

Mesmo diante de tantas conferências, documentos e manifestações a favor do meio ambiente, atualmente é notória a falta de interesse e compromisso das grandes empresas.

Layrargues (2017), ao estudar o cenário socioambiental contemporâneo, frisa que o antiecológismo é um fenômeno social que, basicamente, expressa-se por meio de práticas discursivas, simbólicas, políticas, institucionais e, inclusive, criminais. Dessa forma, tem como propósito afetar negativamente aspectos específicos, tanto do imaginário social, como da prática ecologista (LAYRARGUES, 2017, p. 3). Em suas reflexões, os antiecológos são aqueles que veem não apenas a defesa ambiental, mas quaisquer controles regulatórios estatais que

limitem a expressão da livre-iniciativa do mercado, como um obstáculo a ser combatido (LAYRARGUES, 2017, p. 3).

Esse cenário, conforme visto, depende muito dos governos e vai mudando segundo o ideal dos governos, e é nessa ótica que apresentaremos algumas observações feitas em relação aos povos indígenas (FOREEIA, 2017).

Assistimos, ao longo dos últimos anos, um cenário crescente de paralisação quanto às demarcações de terras indígenas pelo governo federal, assim como na reforma agrária. O agronegócio fortaleceu-se e a hidrelétrica de Belo Monte foi construída contra a vontade dos povos indígenas e ribeirinhos, provocando, como previsto, enormes problemas sociais e ambientais.

No atual governo federal, os direitos dos povos indígenas estão num estágio de insegurança e que podemos apresentar (FOREEIA, 2017).

Um exemplo disso é a PEC 215, que inviabiliza novas demarcações de terras indígenas. Reabre procedimentos administrativos já finalizados. Legaliza a invasão, a posse e a exploração das terras indígenas já demarcadas. A PEC determina que a delimitação definitiva das terras indígenas seja feita somente por meio da aprovação de projeto de lei. Sendo assim, a demarcação de toda e qualquer terra indígena teria que passar pela aprovação da Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal. Com um Congresso Nacional dominado pelo ruralismo e interesses das grandes corporações empresariais multinacionais do campo, a consequência prática disso seria o total impedimento de novas demarcações de terras. As terras dos quilombolas e comunidades tradicionais também precisariam ser aprovadas pelo Congresso Nacional.

Outro exemplo é a PEC 210 que trata da autorização de mineração em terras indígenas. Essa proposta arrasta-se há muito tempo e se fortalece na gestão do governo federal atual. A Constituição prevê, no § 1º do art. 176, que a pesquisa e a lavra de recursos minerais e o aproveitamento dos potenciais de energia hidráulica somente poderão ser efetuados mediante autorização ou concessão da União, no interesse nacional, por brasileiros ou empresa constituída sob as leis brasileiras e que tenha sua sede e administração no País, na forma da lei, que estabelecerá as condições específicas quando essas atividades se desenvolverem em faixa de fronteira ou terras indígenas. A autorização para a exploração e o aproveitamento de recursos hídricos e a pesquisa e lavra de riquezas minerais em terras indígenas é, nos termos do art.49-XVI da CF, de competência exclusiva do Congresso Nacional,

a quem cabe, pelo disposto no § 3º do art.231 da CF, ouvir as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei. Mas a PEC 210 configura que a questão é de grande relevância, sugere-se que se transfira a autorização do poder executivo para o poder legislativo.

Outro desrespeito aos povos indígenas é o Marco Temporal, que tende a restringir o alcance do direito à demarcação das terras indígenas, já que vincula esse direito à presença física, e não tradicional, das comunidades nos seus territórios ao período de 05 de outubro de 1988, data da promulgação da nossa atual Constituição Federal (quer dizer que, se os índios, em 1988, não estivessem morando na terra que ocupam atualmente, não teriam direito a ela).

Outra proposta imoral que foi apresentada pelos deputados da bancada ruralista para plantios e criação de animais e, com isso, os povos receberiam o pagamento pela cessão da terra indígena, é o arrendamento em terras indígenas. Essa proposta tem gerado muita discussão e descontentamento entre os povos indígenas. A terra, para os indígenas, é mãe, como podemos arrendar a nossa mãe? O governo federal propõe o arrendamento para os indígenas sem entender o significado da terra. Enquanto para o governo a terra significa dinheiro e lucro, para os indígenas significa mãe e vida.

Essas e tantas, como podemos observar, são desregulamentação ambiental e desmontes aos direitos dos povos indígenas, que terão que lutar contra o governo atual, no qual as terras indígenas estão sendo negociadas com políticos, ruralistas e mineradoras. As políticas, os programas e projetos aos povos indígenas, tão arduamente conquistados nos últimos anos com muito derramamento de sangue de lideranças indígenas, estão ameaçados por esse governo capitalista.

Mesmo com todos esses problemas, através de muita mobilização e pressão, houve alguns avanços, nas últimas décadas, na política de Educação Escolar Indígena, a partir da criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs). Os TEEs são coordenados nacionalmente pelo Ministério de Educação e propõem um modelo de gestão que se organiza a partir do reconhecimento da territorialidade dos povos indígenas, da sua participação na formulação, acompanhamento e avaliação dos programas e ações, em regime de colaboração específico, entre os sistemas de ensino e demais instituições, em torno do atendimento de ações pactuadas no Plano de Ação.

O Plano de Ação é o instrumento que orienta as ações necessárias para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, sendo definidas as responsabilidades e atribuições das instituições e dos representantes indígenas que compõem o Território Etnoeducacional. Destacam-se as ações prioritárias do Decreto: construção, ampliação, reforma e aquisição de equipamento de escolas indígenas; formação inicial de professores indígenas no magistério de nível médio e nas licenciaturas interculturais; melhoria da gestão na alimentação e no transporte escolar; produção, impressão e distribuição de materiais didáticos específicos, nas línguas indígenas, bilíngues e/ou na língua portuguesa; e oferta de Ensino Médio regular ou integrado à formação profissionalizante.

Com a intenção de fortalecer a política dos Territórios Etnoeducacionais, foi instituído, pela Portaria nº 1.062 (BRASIL, 2013), o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE). As ações do programa estão organizadas em cinco eixos – Gestão Educacional e Participação Social; Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas; Memórias, Materialidade e Sustentabilidade; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Superior e Pós-Graduação.

Os Territórios Etnoeducacionais são áreas definidas a partir de consulta aos povos indígenas, constituindo um modelo de gestão compartilhada, entre as instâncias federal e estadual/municipal, para a Educação Escolar Indígena (GRUPIONI, 2011, p. 2). Dessa forma, é fundamental na efetivação do protagonismo indígena e na construção de políticas públicas educacionais. Não existe limite de prazo para implantação, de acordo com o Decreto nº 6.861 (BRASIL, 2009), no seu Art. 6º, e no Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena realizada em 2009. Porém, o MEC apenas pactuou 25 TEEs dos 41 TEEs planejados para o país, realizando processos de diálogo e participação dos representantes dos povos indígenas, tanto na fase de consulta para a criação do TEE, quanto, posteriormente, nas reuniões das Comissões Gestoras.

Ressaltamos, aqui, o papel dessas Comissões. Sua responsabilidade é de planejar as ações necessárias para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena dentro do território, por meio de um Plano de Ação. Nesse aspecto, a política dos TEEs cumpre o procedimento de consulta aos povos indígenas sobre as ações que lhes afetem diretamente, previsto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), no Artigo 6º. Esse procedimento de consulta livre, prévia e

informada, assim como a própria política dos TEEs, foi incorporado à Lei nº (BRASIL, 2014), no Plano Nacional de Educação, em seu Artigo 7º, Parágrafo 4º. A aplicação dos dispositivos dessa Convenção é enfaticamente reivindicada pelos povos indígenas, garantindo a sua participação efetiva nas políticas educacionais.

O problema social discutido pela pesquisa é o fato de que, na maioria das vezes, as políticas públicas educacionais e os procedimentos técnicos administrativos são pensados para as populações da cidade “monocultura da administração pública” (LUCIANO, 2010, p. 29). Como exemplo disso, há a Lei nº 8.666 ³ (BRASIL, 1993), que dificulta construções de escolas com projetos arquitetônicos indígenas nas aldeias, pelas regras da administração pública e, nesse sentido, são executados projetos inadequados à realidade ambiental e cultural dos povos indígenas.

No tocante, destacamos que o Grupioni aponta um déficit nas comunidades indígenas, não havendo escolas, professores formados para ministrar os ensinos fundamental e médio, materiais diferenciados, equipamentos, calendários próprios, currículos interculturais e autonomia pedagógica ou administrativa. Dessa forma, não há qualquer apoio para o exercício do direito a uma prática educacional própria, ancorada na valorização de suas línguas e culturas (GRUPIONI, 2011, p.1).

Nesse sentido, é importante compreender a diversidade implícita na pluralidade étnica para a formulação de políticas e ações que sejam adequadas às realidades e perspectivas de cada povo indígena.

Passados sete anos da realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI, 2009), ainda existe a realidade da falta de escolas e dos professores sem formação, sem material didático diferenciado, sem currículos interculturais e sem autonomia pedagógica ou administrativa (GRUPIONI, 2011, p.1). É indispensável uma avaliação estrutural e conjuntural da política de Educação Escolar Indígena, na busca de uma compreensão e superação dos problemas que continuam a desafiá-la. Embora se reconheçam avanços nas legislações indígenas e algumas ações, há muito a ser feito aos povos indígenas (Anexo B).

Cabe, então, indagar quais foram as dificuldades e avanços na implementação da política do TEE Rio Negro. O Território Etnoeducacional Rio

³ Essa Lei estabelece normas gerais sobre licitações e contratos administrativos pertinentes a obras, serviços, inclusive de publicidade, compras, alienações e locações no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Negro é composto por três municípios: São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos; possui uma população indígena, aproximadamente, nos três municípios, de 48.133 (IBGE 2010) e de 1.300 professores indígenas (Gerência de Educação Escolar Indígena, 2017).

Nesse panorama, o trabalho será de grande relevância para aprimorarmos o desenho de tal política, com a participação das organizações e dos povos indígenas, verificando os desafios e as limitações do território na implementação da política de Educação Escolar Indígena.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as dificuldades e os avanços na implementação da política do Território Etnoeducacional Rio Negro no município de São Gabriel da Cachoeira.

Nesse contexto, o objetivo geral se estende nos seguintes objetivos específicos: 1) Descrever o conceito do Território, Território Educacional, Território Rio Negro e a luta do movimento indígena, no contexto da Educação Escolar Indígena no Brasil; 2) Analisar as potencialidades e dificuldades na implantação e implementação do Território Etnoeducacional Rio Negro no município de São Gabriel da Cachoeira; e 3) Propor um Plano de Ação Educacional, com ações voltadas para o aprimoramento e aperfeiçoamento da política do TEE, para os possíveis problemas detectados na análise do caso apresentado.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta, de forma descritiva, o conceito do Território, Território Educacional, Território Rio Negro e a luta do movimento indígena, no contexto da Educação Escolar Indígena no Brasil. O segundo capítulo apresenta uma análise das potencialidades e dificuldades na implantação e implementação do Território Etnoeducacional Rio Negro no município de São Gabriel da Cachoeira, além do embasamento em referenciais teóricos acerca da gestão pública e pedagógica. O capítulo ainda explicita os passos metodológicos para a obtenção dos dados e para a análise realizada a partir deles.

Já o terceiro capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional como proposta de intervenção para o estudo de caso, direcionando o aprimoramento dessa política, em âmbito regional. Tal plano poderá contribuir para nortear a implementação da política do TEE nos sistemas de ensino do TEE Rio Negro, especificamente no município de São Gabriel da Cachoeira, com ações

compartilhadas entre as diferentes instituições e os povos indígenas, tal como define a política dos Territórios Etnoeducacionais.

1 A NOÇÃO DO TERRITÓRIO, TERRITÓRIO EDUCACIONAL E TERRITÓRIO RIO NEGRO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o caso de gestão, descrevendo a luta dos povos indígenas pelo direito à Educação Escolar Indígena, com direitos que atendam às suas especificidades. Para compreensão melhor, conheceremos o significado do Território, Territorialidade e Território Etnoeducacional.

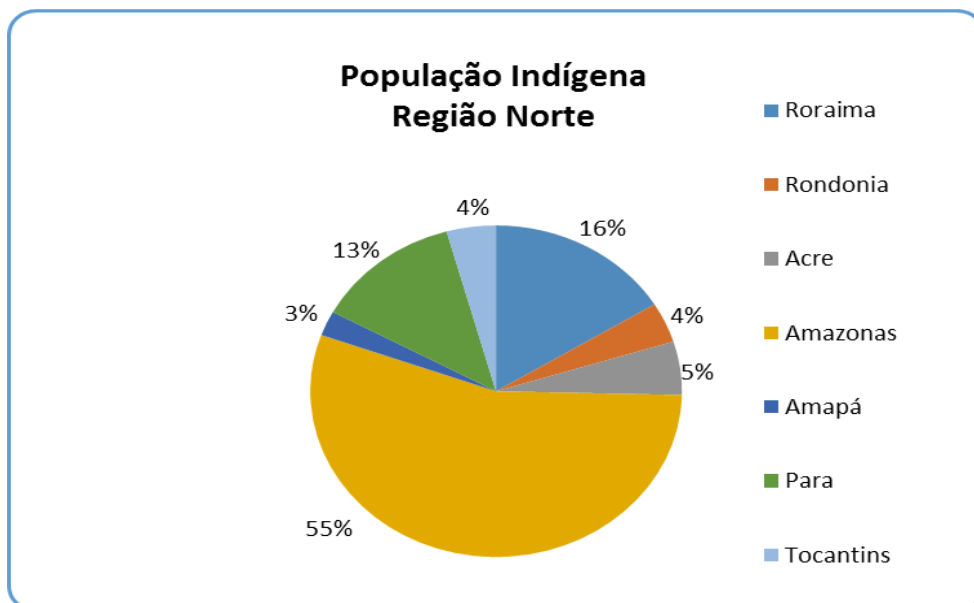
Além disso, no desenvolvimento do capítulo, faremos um breve estudo das legislações que amparam a política de Educação Escolar Indígena, perpassando desde a Constituição Federal, Leis de Diretrizes e Bases (LDB), até às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, além da sua importância para o desenvolvimento e funcionamento no país.

A partir desse contexto, iremos descrever sobre a política dos Territórios Etnoeducacionais, o seu objetivo e os seus desdobramentos nos estados, com foco no Território Etnoeducacional Rio Negro do Estado do Amazonas.

1.1 A LUTA DOS POVOS INDÍGENAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Em 2010, dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) apontaram uma população de 817 mil indígenas no Brasil, sendo 315.180 mil indígenas na área urbana e 502.783 mil indígenas na área rural, distribuídos em 305 povos, entre os quais 55 se encontram isolados, com 274 línguas indígenas. A região Norte abriga o maior território e parcela de indígenas brasileiros (45%), e o Estado do Amazonas possui a maior população indígena, como podemos observar na figura 1.

Figura 1 - População Indígena do Norte



Fonte: IBGE, 2010.

Porém, quando se compara com a população do país, ela se torna pequena. Mesmo com uma população reduzida, em comparação à sociedade brasileira, os povos indígenas não têm se curvado ao governo, solicitando políticas públicas para a melhoria das comunidades e/ou aldeia. Arroyo (2016) destaca que a desigualdade é muito séria na nossa sociedade, sendo que estão como desiguais, diferentes ou excluídos os indígenas, os negros, os povos do campo e quilombolas da floresta. Dessa forma, é primordial que a escola trate a todos com igualdade. Marques (2010) frisa que é necessário que se reconheça a existência do diferente, para que assim possamos reconhecer e respeitar de sermos como somos, sem qualquer discriminação.

Frequentemente, na educação, a inclusão é pensada em termos de alunos com necessidades especiais. Entretanto, sabemos que a noção de inclusão está muito além desse sentido. Em um país de proporções territoriais como o nosso, rico em variadas manifestações culturais, faz-se necessária a discussão dessa visão alargada de inclusão, como forma de garantir aos diferentes grupos o acesso à educação e à valorização dessa diversidade, como patrimônio cultural.

Os povos indígenas lutam para o reconhecimento das suas formas próprias de organização social, costumes, conhecimentos e processos de instituição de saberes e transmissão cultural. A identificação da pluralidade no Brasil, segundo o

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), representa um patrimônio importante, não apenas aos povos indígenas, mas para o Brasil e também para toda a humanidade.

Na década de 1980, os indígenas iniciaram a luta por uma educação diferenciada⁴, ou seja, defendiam a existência de uma escola diferente da nacional, que respeitasse a cultura indígena. Até então, a educação ofertada pelo Estado, aos povos indígenas, ocorria por meio de convênios com organizações missionárias, que faziam o trabalho de assistência educacional. A responsabilidade pela educação dos povos indígenas era do órgão indigenista, que objetivava integrá-los à sociedade nacional (GRUPIONI, 2008, p. 35).

Por outro lado, surgiram órgãos não governamentais, civis e religiosos, aliados a algumas comunidades indígenas, a partir do reconhecimento de seus territórios e da discussão de alternativas econômicas, da qualificação dos indígenas e da formação de professores. Esses debates iam de encontro ao que estava sendo ofertado pelo governo, que priorizava apenas o assistencialismo. Nesse sentido, esses grupos defenderam que os povos indígenas tinham direito a uma educação diferenciada da sociedade brasileira (GRUPIONI, 2008, p. 35-36).

A Educação Escolar Indígena diferenciada teve o seu reconhecimento legal e jurídico assegurado a partir da Constituição de 1988, passando a se configurar como uma política de estado.

Em um encontro realizado em 1990, indígenas, indigenistas e técnicos do Estado do Amazonas reuniram-se para discutir e propor programas de renovação da escola indígena, procurando uma educação diferenciada, a partir de direitos assegurados e garantidos, o que contrariava as ações missionárias, que trabalhavam uma educação monolíngue (português) e com base em matrizes culturais europeias. A partir daí, surgem novos atores para defender um novo modelo de educação indígena, com projetos direcionados à formação de professores indígenas, com o ensino bilíngue, a valorização das identidades étnicas e das culturas indígenas.

A Educação Escolar Indígena diferenciada tem sido implementada em um processo longo, deixando de ser uma ação assistencialista e passando a ser um direito à “educação” nas comunidades indígenas. Essa é uma conquista que, aos

⁴ Educação diferenciada – educação voltada à valorização da identidade, cultura indígena e diferente das demais.

poucos, faz com que o Estado pense em uma política pública específica para a oferta da Educação Escolar Indígena no país. A oferta da educação diferenciada teve como base um ensino laico, o que provocou um afastamento das missões que trabalhavam com as comunidades indígenas. Em outros locais, os próprios indígenas não deixaram que as missões saíssem de suas aldeias, por se sentirem resguardados pela missão. Com isso, aos poucos, os próprios indígenas assumiram algumas escolas nas suas comunidades, em substituição aos missionários e aos professores não indígenas (GRUPIONI, 2008, p. 35-38).

A efetivação desse modelo permanece um desafio, por diversas razões. No Brasil, os indígenas configuram uma pluralidade de etnias e culturas, cujos grupos falam cerca de duzentas línguas. Diante desses desafios de idiomas, qual seria o melhor ensino aos povos indígenas? Desde o início das discussões sobre a melhor escola para os indígenas, os especialistas têm lembrado que se deve distinguir uma “Educação Indígena” de uma “Educação Escolar Indígena”.

Nos Cadernos da SECAD⁵, define-se a Educação Indígena como “o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem (que) deriva do conhecimento das diferentes formas de se organizar socialmente dos povos indígenas” (BRASIL, 2007, p. 20-21), sendo o conhecimento que se aprende na comunidade e com os pais. Por outro lado, a Educação Escolar Indígena é o conhecimento que se aprende na escola. Nesse sentido, deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade, além de garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional, relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional.

Nesse sentido, existe hoje um conjunto de instrumentos legais que garantem essa Educação Escolar Indígena e as condições necessárias para que os sistemas de ensino cumpram sua efetivação. Destacamos, a seguir, leis e normas importantes.

A luta pelos direitos à Educação dos povos indígenas e pela autonomia da sua escola foi garantida na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), conforme preconiza o artigo:

⁵ A SECAD, a partir de 2012, se transformou na SECADI, ao se dedicar também à educação especial, na perspectiva inclusiva, por meio do Decreto nº 7.690/2012.

Artigo 210: Uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem

Parágrafo 2º: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Artigo 215: Criação da escola indígena específica e diferenciada (autônoma) – como instrumento de valorização das culturas (BRASIL, 1988, p. 231).

Em 1991, quando a Educação Escolar Indígena deixou de ser responsabilidade da FUNAI e passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação, foi promulgado, pelo Presidente do Brasil, o Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991 (BRASIL, 1991), que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, na forma de regime de colaboração entre os entes, sendo:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 1991, p.1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Artigo 32, parágrafo 3º., preceitua o que está na Constituição Federal, no artigo 210 e parágrafo 2º. E no campo da responsabilização pela Educação Escolar Indígena, os Artigos 78 e 79 estabelecem que a União, os estados e municípios devem garantir a oferta da Educação Escolar Indígena, com a participação dos povos indígenas na definição do seu modelo de organização e gestão, com o apoio técnico e financeiro da União.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades

indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

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

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

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

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

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

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, p.49-50).

A Resolução nº 05 (BRASIL, 2012) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, nos Sistemas de Ensino. Os Artigos 24 e 25 estabelecem as competências constitucionais e legais, no exercício do regime de colaboração:

Art. 24 Constituem atribuições da União:

I - legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena;

II - coordenar as políticas dos territórios etnoeducacionais na gestão da Educação Escolar Indígena;

III - apoiar técnica e financeiramente os Sistemas de Ensino na oferta de Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação dessas comunidades em seu acompanhamento e a avaliação;

IV - ofertar programas de formação de professores indígenas - gestores e docentes - e das equipes técnicas dos Sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena;

V - criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, a fim de atender às necessidades escolares indígenas;

VI - orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;

VII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas;

VIII - realizar as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena.

Art. 25 Constituem atribuições dos Estados:

I - ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

II - estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Indígena;

III - criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino;

IV - implementar e desenvolver as ações pactuadas no plano de ações elaborado pela comissão gestora dos territórios etnoeducacionais;

V - prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas;

VI - instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico;

VII - promover a formação inicial e continuada de professores indígenas - gestores e docentes;

VIII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas.

§ 1º As atribuições dos Estados com a oferta da Educação Escolar Indígena poderão ser realizadas em regime de colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas.

§ 2º As atribuições dos Estados e do Distrito Federal se aplicam aos Municípios no que couber (BRASIL, 2012, p.12).

O artigo 27, da Resolução nº 05 (BRASIL, 2012), propõe a orientação e a efetivação dos Territórios Etnoeducacionais nos entes federados.

Art. 27 Os territórios etnoeducacionais devem se constituir nos espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuarão as ações de promoção da Educação Escolar Indígena efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidades indígenas.

§ 1º Os territórios etnoeducacionais objetivam promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena, definindo as competências comuns e privativas da União, Estados, Municípios e do Distrito Federal, aprimorando os processos de gestão e de financiamento da Educação Escolar Indígena e garantindo a participação efetiva das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º Para a implementação dos territórios etnoeducacionais devem ser criados ou adaptados mecanismos jurídico-administrativos que permitam a sua constituição em unidades executoras com dotação orçamentária própria, tais como os consórcios públicos e os arranjos de desenvolvimento educacionais.

§ 3º Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.

§ 4º As comissões gestoras dos territórios etnoeducacionais são responsáveis pela elaboração, pactuação, execução, acompanhamento e avaliação dos planos de ação definidos nos respectivos territórios.

§ 5º Recomenda-se a criação e estruturação de uma comissão nacional gestora dos territórios etnoeducacionais, com representações de cada território, para acompanhamento e avaliação das políticas educacionais instituídas nesses espaços (BRASIL, 2012, p.13).

Todas as legislações educacionais apresentadas acima, foram consequências de lutas do movimento indígena, para que fossem garantidas e implementadas, pelas instituições responsáveis, em vista da diversidade implícita da pluralidade étnica, na formulação de políticas e ações adequadas às realidades e perspectivas de cada povo indígena nos Estados e municípios.

Diante de tantos desafios, ainda sem perspectiva de melhoria, após a realização da I Conferência Nacional de Educação escolar Indígena, o movimento indígena, representado pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, solicitou ao Governo Federal a realização da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, com objetivo de realizar uma avaliação estrutural e conjuntural da política de Educação Escolar Indígena, na busca por uma compreensão e superação dos problemas que continuam a desafiá-la.

A solicitação foi legitimada e, é com essa proposta, que a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena foi realizada em 2016/2017. Nesse sentido, foi estruturada em etapas e ocorreu nas comunidades educativas. No segundo semestre de 2016, foi realizada a etapa regional, e a etapa nacional foi planejada para 2017, tendo como tema: “O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos Povos Indígenas”. Seus objetivos são: I – avaliar os avanços, os impasses e os desafios da Educação Escolar Indígena, a partir da I CONEEI; II – construir propostas para a consolidação da política nacional de Educação Escolar Indígena; III – reafirmar o direito a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue; IV – ampliar o diálogo para a construção, em regime de colaboração específico, da Educação Escolar Indígena, fortalecendo o protagonismo indígena. Além disso, tem os seguintes eixos temáticos: I - Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena; II – Práticas Pedagógicas Diferenciadas na Educação Escolar Indígena; III – Formação e Valorização dos Professores Indígenas; IV –

Políticas de Atendimento à Educação Escolar Indígena na Educação Básica; V – Ensino Superior e Povos Indígenas.

É importante destacar que toda a ação para os indígenas foi consequência da reivindicação dos próprios indígenas, como podemos evidenciar, a partir da realização da II CONEEI. Entretanto, se o governo tivesse atendido à orientação da I CONEEI, o encontro deveria ter acontecido em 2014, assim como ocorre, de 4 em 4 anos, a Conferência de Educação (CONAE). Mesmo com esses percalços, é importante a concretização desta II CONEEI para fazer avançar a garantia do direito e, em especial, a Educação Escolar Indígena própria, além da autonomia e do protagonismo indígena.

Embora se reconheçam alguns avanços nos últimos anos, ainda há muito a ser executado no atendimento educacional aos povos indígenas.

No campo de avanços no período pós-conferência (I CONEEI) e em atendimento às suas deliberações, merecem destaque a criação e pactuação de 25 (vinte e cinco) Territórios Etnoeducacionais; o aumento significativo de ingresso de indígenas na educação superior, com apoio do Programa Bolsa Permanência, a ampliação dos Cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas; as normatizações do Conselho Nacional de Educação na forma de Pareceres e Resoluções para Educação Básica nas Escolas Indígenas, para a Formação de Professores Indígenas, para a competência normativa dos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena, para a implementação da Lei 11.645/2008 sobre o tratamento da temática da sociodiversidade indígena nos currículos das escolas brasileiras, para a orientação quanto a processos educativos, escolares ou não, com povos indígenas de recente contato e a criação da Ação Saberes Indígenas na Escola, para a formação continuada de professores indígenas atuantes no letramento/numeramento com foco no uso das línguas maternas e contextualizado nos conhecimentos indígenas (BRASIL, 2016a, p. 13).

Gersem Baniwa⁶ frisa que não é por falta de leis que a política para os povos indígenas não avança, mas pelas dificuldades de entendimento entre dirigentes políticos, gestores e técnicos, em relação ao reconhecimento do direito dos povos indígenas a uma Educação Escolar Indígena intercultural, diferenciada das demais escolas brasileiras, e que dialogasse com os conhecimentos universais e indígenas,

⁶ Gersem Baniwa é indígena do povo Baniwa, Professor e ex-Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena da CGEEI/SECADI/MEC (na sua gestão foi criada o TEE). Atualmente, é Diretor de Políticas Afirmativas na Universidade Federal do Amazonas e Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília.

bilíngue/multilíngue, havendo a valorização das línguas maternas, e não apenas a língua nacional. Segundo o antropólogo e professor, em alguns estados, a efetividade dos direitos só acontece por vontade política das pessoas que estão à frente dos poderes públicos federal, estadual/municipal, e também pela luta dos povos e organizações indígenas (LUCIANO, 2013, p. 53).

A atual década vem sendo caracterizada por preocupações e incertezas, por conta da percepção clara das limitações estruturais e conjunturais para a efetividade desses direitos, além da dificuldade do Estado de cumprir sua tarefa na garantia dos mesmos. Os sistemas de ensino ainda não se apropriaram dos princípios e diretrizes para garantir, em toda a extensão, esses direitos.

Tal fato pode ser ilustrado, a partir da questão da infraestrutura: como apontam os dados do Censo Escolar (INEP, 2015), das 3.082 escolas indígenas, 905 escolas indígenas (29,3%) funcionam sem prédio próprio e sem equipamentos e mobiliários. Nesse sentido, as crianças e os jovens indígenas estudam em condições extremamente precárias e indignas. Dessa forma, há a necessidade de que a política dos Territórios Etnoeducacionais funcione para que as instituições em uma mesa de diálogo cheguem num acordo para o atendimento aos povos indígenas.

De acordo com o Documento Base da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, os dados mais recentes sobre Educação Escolar Indígena no Brasil são do Censo Escolar de 2015 (INEP, 2015), que indica a existência, no Brasil, de 3.085 escolas indígenas, sendo que 1.530 destas (49,6%) ofereciam a educação infantil; 2.877 (93,2%), os anos iniciais do Ensino Fundamental; 1.384 (44,9%), os anos finais do Ensino Fundamental; 366 (11,9%), o Ensino Médio; 12 (0,4%), a Educação Profissional; e 768 (24,9%), a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quadro 1 - Dados das Escolas Indígenas no Brasil por Etapa de Ensino

(continua)

Etapa e Modalidade de Ensino	Número de Escolas	Número de Matrículas	Número de Professores indígenas
Ensino Infantil	1.530	27.358	1.986
Ensino Fundamental	4.261	180.059	9.328

Fonte: INEP, 2015.

Quadro 1 - Dados das escolas indígenas no Brasil por Etapa de Ensino

(conclusão)

Etapa e Modalidade de Ensino	Número de Escolas	Número de Matrículas	Número de Professores indígenas
Ensino Médio	366	27.415	3.617
Educação Profissional	12	1.827	121
EJA	768	25.318	2.655
Educação Integral ou atividade complementar	-	23.326	-

Fonte: INEP, 2015.

Em 2013, havia 16.403 professores indígenas (INEP, 2013); e, em 2015, 17.707 professores indígenas na Educação Básica e 2.531 na Educação Superior, totalizando 20.238 professores indígenas. Esse dado mostra que os números de professores indígenas vêm aumentando. Desses, 9.424 (46,6%) eram formados em curso superior; 9.411 (46,5%), em nível médio; 919 (4,5%) possuíam curso fundamental completo; e 484 (2,4%) possuíam fundamental incompleto. Em relação à situação funcional, 14.363 professores (71%) tinham contrato temporário de trabalho; apenas 4.302 professores (21,3%) eram concursados/efetivos; e 459 professores (2,3%) eram terceirizados ou contratados no regime celetista, regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Quadro 2 - Professores Indígenas por Escolaridade e Situação Funcional

Dados de Professores Indígenas por Escolaridade e Situação Funcional - Censo 2015			
	Descrição	Número Total	Porcentagem
Nível de Ensino	Ensino Superior	9.424	47%
	Ensino Médio	9.411	47%
	Ensino Fundamental	919	5%
	Ensino Fundamental Incompleto	484	2%
Situação Funcional	Contrato Temporário	14.363	71%
	Concursados/Efetivos	4.302	21%
	Terceirizados/CLT	459	2%

Fonte: INEP, 2015.

Nas 3.085 escolas indígenas, estavam matriculados 262.013 estudantes, sendo 27.358 (10,5%) em Educação Infantil; 113.916 (43,5%), nos anos iniciais de Ensino Fundamental; 66.143 (25,2%), nos anos finais do Ensino Fundamental; 27.451(10,4%), no Ensino Médio; 1.827 (0,7%), em Educação Profissional; e 25.318 (9,7%), em EJA.

Ainda segundo o Censo Escolar de 2015, das 3.085 escolas indígenas do Brasil, 1.653 (53,6%) utilizavam materiais didáticos específicos, ou seja, próprios de cada povo; e, em 2.062 dessas escolas, (66,9%) utilizavam línguas indígenas.

Como podemos verificar nos dados apresentados, a Educação Escolar Indígena ainda se encontra em uma realidade precária, devido à ausência de investimento do governo. Entretanto, desde 1970, o acesso e o direito à Educação Escolar Indígena têm sido a bandeira de luta dos povos indígenas no Brasil.

É importante lembrar que toda essa conjuntura aconteceu, de fato, após a promulgação da CF/88. A partir dela, surgiram muitas organizações indígenas que, apesar de não constituírem um funcionamento legal, jurídico e financeiro, representam a interlocução política frente ao Estado Brasileiro e segmentos da sociedade, sendo que elas se organizam em busca da qualidade de vida dos povos indígenas.

No campo da Educação Escolar Indígena, podemos destacar o Movimento dos Professores Indígenas da região Norte, com a formulação de propostas expressas em uma Declaração de Princípios, apresentada em 1995.

Com o passar do tempo, cada estado constituiu organizações de professores indígenas, em busca de uma Educação Escolar Indígena de qualidade. Podemos citar, como exemplos: Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC), Organização Geral dos Professores Indígenas do Alto Solimões (OGPTB), Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), Coordenação das Organizações Indígenas do Maranhão (COAPIMA), Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns (CITA), Organização dos Professores Indígenas da Paraíba (OPIP), Organização dos Professores Indígenas do Ceará (OPRINCE), Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), Fórum de Educação Indígena da Bahia (FORUMEIBA), Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso (OPRIMT), Associação Terra Indígena Xingu, Movimento dos Professores Indígenas (ATIX), Povos do Pantanal, Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA), Fórum de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso do Sul (FOREEIMS), e o movimento novo, que surge em âmbito nacional, sendo ele o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena.

Com a apresentação da política dos Territórios Etnoeducacionais, tais organizações vêm incansavelmente reivindicando, do Ministério da Educação, a

continuidade dos TEES. A seguir, veremos as conceituações teóricas relativas a território e território educacional, para melhor entendimento da política do TEE.

1.2 TERRITÓRIO E TERRA INDIGENA

Alentejano (2001) conceitua território num determinado domínio espacial, a partir de uma perspectiva de controle político no ordenamento territorial, além da organização das relações sociais e de apropriação da natureza. Santos e Silveira (2014) frisam que, cotidianamente, são confundidos território e espaço. Alguns geógrafos defendem que o território vem antes do espaço e, para outros, o que ocorre é o oposto, dependendo do contexto. Num sentido mais particular, entende-se que território é um nome político para o espaço de um país, ou seja, a existência de um país pressupõe territórios. Os autores afirmam que existe território sem Estado, mas não existe um Estado sem território.

Milton Santos (1994) conceitua território para além da ideia de algo “estatizado”, nacional, dirigindo-o para a noção de território “transnacional”, mundial e global. O território nacional pressupõe o espaço em que é discutida a construção do futuro de todos. Já o território transnacional é um espaço neoliberalista, que acentua a desigualdade social. Em suas palavras:

O território nacional é o espaço de todos, abrigo de todos. Já o território “transnacional” é o de interesse das empresas, habitado por um processo racionalizador e um conteúdo ideológico de origem distante e que chegam a cada lugar com os objetos e as normas estabelecidos para servi-los (SANTOS, 1994, p. 1).

Santos (1994) conceitua território nacional como o espaço em que se vive. Esse é o mesmo significado conferido pelos povos indígenas, sendo que o território, para os indígenas, tem o significado mais amplo, como sendo sua vida. Essa luta pela terra e por sua ocupação só é garantida, de fato, como terra indígena, após o procedimento administrativo da demarcação.

Sendo assim, a palavra “Território” tem vários conceitos e, dessa forma, vamos destacar que a palavra é, muitas vezes, associada à lógica política, ao controle de um governo sobre um país, denominada território de estado. O território pode ser entendido também a partir de uma perspectiva espacial física e, sobre ele,

são estabelecidas várias relações de poder. Nesse sentido, trata-se de uma fração do espaço geográfico, delimitado e apropriado a partir de critérios jurídicos, políticos, econômicos, ou a partir de aspectos culturais, como é o caso das terras indígenas (SANTOS; LOPES, 2016, p.4-5).

A partir disso, é importante ressaltarmos que terra indígena não é sinônimo de território indígena. Ou melhor, a terra indígena é uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, utilizada para as suas atividades produtivas e culturais, o seu bem-estar, segundo seus usos, costumes e tradições. São terras demarcadas pelo Governo Federal e não podem ser vendidas nem cedidas (BRASIL, 2015, p.21).

O território indígena é mais amplo, é o lugar de habitação, em que tudo tem sua importância. Dessa forma, nele são criados e recriados significados da natureza que o cerca, além das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS; LOPES, 2016, p.10).

Pelos estudos antropológicos, como afirma Gallois (2004), a diferença entre “terra” e “território” engloba as distintas perspectivas e atores envolvidos no processo de reconhecimento e demarcação de uma Terra Indígena. A noção de “Terra Indígena” diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto a de “território” remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e a sua base territorial. Portanto, terra seria simplesmente uma parcela dentro de um território historicamente mais amplo.

Dessa forma, território não é uma noção que remete apenas ao espaço físico, mas, sobretudo, a concepções cosmológicas. Sendo assim, a relevância do território, na ótica indígena, não se restringe aos recursos naturais. O território constitui um “recurso sociocultural”, com “dimensões sociopolítico-cosmológicas” (SEEGER; VIVEIROS DE CASTRO, 1979 *apud* BRAND; CALDERONI, 2012).

Segundo a cosmologia, o homem não ocupa uma posição de superioridade, nem de inferioridade, mas é parte integrante, razão pela qual, para esses povos, é fundamental conhecer a natureza, o que implica ir além do domínio de determinadas técnicas – de caça, pesca e coleta – e chegar à identidade e personalidade, ou ao espírito de cada ser vivo que a compõe, além de suas qualidades e sua função (BREMEN, 1987 *apud* BRAND; CALDERONI, 2012, p. 12-13).

Observamos que o território, para os povos indígenas, é muito mais abrangente. Refere-se à garantia das terras indígenas, que é o pilar para os demais direitos (YAMADA, 2017, p. 6). O território representa o cerne da luta dos povos indígenas desde o início, e é muito importante levar em consideração a territorialidade⁷ indígena.

Para os povos indígenas, não há fronteiras, porém, a divisão político-administrativa do Estado brasileiro gerou a divisão e fragmentação étnica dos povos, enfraquecendo a sua resistência frente à dominação colonial, gerando profundas desigualdades e injustiças aos povos indígenas (LUCIANO, 2010, p. 9).

Na garantia de suas terras, também há o direito à saúde, à sustentabilidade e à educação. O primeiro grande avanço nas terras indígenas, após muitas lutas, foi o direito à educação. É através dela que se escolariza os povos indígenas, preparando-os para a organização e o desenvolvimento econômico, social e cultural de suas comunidades indígenas.

Vivenciando o processo do direito à educação escolar indígena, os povos indígenas sempre discutiram uma educação que correspondesse à particularidade de cada povo, pois atribuem uma grande importância ao território, e essa relação com a terra trouxe elementos para a recriação desse termo território, deslocando de uma referência exclusiva ao espaço geográfico, para pensá-lo como referência identitária e base da gestão dos povos indígenas.

A importância do território trouxe uma proposição pelo Ministério da Educação, no papel de coordenador da política de Educação Escolar Indígena, após várias reuniões com o movimento indígena e indigenistas⁸, no campo da política pública, sendo ela a política dos Territórios Etnoeducacionais (TEES). Esse tema será descrito na próxima seção, em que será discorrido sobre todo o desenvolvimento da política.

1.3 TERRITÓRIO EDUCACIONAL E O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL

⁷ A noção de territorialidade remete a relação dos povos indígenas com os seus territórios e tem como base o entendimento de que todos os entes são partes integrais do mundo, do qual tudo provém e no qual se torna possível o estabelecimento de uma medida, que representa as próprias possibilidades de vida, conforme a situação histórica, a identidade cultural e a circunstância ambiental de cada (BRASIL, 2015, p.21).

⁸ Organizações não governamentais.

No âmbito do governo federal, existem políticas públicas formuladas a partir da palavra Território, mas com enfoques diferentes. Assim, podemos nos referir a algumas políticas existentes, como, por exemplo, o território rural, direcionado para a política do desenvolvimento rural, e o território da cidadania, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos da cidadania, por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. Dessa forma, essa estratégia define o plano de desenvolvimento do Território, identifica necessidades, pactua a agenda de ações, promove a integração de esforços, discute alternativas para o desenvolvimento do Território e exerce o controle social do Programa (BRASIL, 2009, p.3).

No campo da Educação, Jaqueline Moll (2012) justifica que a noção de território, a partir de vários diálogos, oportuniza a reinvenção da escola, movimento que atravessa e amplia não só os tempos de e na escola, mas o direito a outros tempos e espaços educativos ou educacionais.

Era uma vez uma cidade que possuía uma Comunidade, que possuía uma Escola. Mas os muros dessa escola eram fechados a essa comunidade. De repente, caíram-se os muros. E não se sabia mais onde terminava a escola, onde começava a comunidade. E a cidade passou a ser uma grande aventura do Conhecimento. (BRASIL, 2013, p.2).

A partir desse recorte acima, podemos explicitar que existem políticas na educação, como os territórios educativos, que transcendem o limite da escola. Nesse contexto, surge o Programa Federal Mais Educação, operacionalizado pelo MEC e ofertado às escolas públicas do ensino fundamental, que consiste no desenvolvimento de atividades de educação integral, estendendo o tempo diário de escola para o mínimo de sete horas diárias de atividades, ampliando, assim, as oportunidades educativas dos estudantes. O programa objetiva garantir a aprendizagem significativa e o desenvolvimento dos estudantes, por meio de atividades diversificadas, como: costura, artesanato, esporte, dança, e outros, havendo sempre o acompanhamento pedagógico da escola (BRASIL, 2013, p. 8).

Moll (2013) destaca os Territórios Educativos, declarando que a aprendizagem ultrapassa as paredes da escola, buscando conhecimento da comunidade, das culturas e dos sonhos de cada localidade. Portanto, os Territórios Educativos são a concretização das práticas que possibilitam reinventar a escola,

ressignificando não só o seu lugar central num projeto educativo, mas, sobretudo, como articuladora de ações, de educadores, agentes e instituições. Nesse sentido, esses territórios unem os saberes acadêmicos e os saberes da comunidade, ou seja, atuam como uma reinvenção pedagógica.

O Território educativo busca requalificar as práticas, tempos e espaços educativos e, dessa forma, convida os seus gestores, professores, estudantes, funcionários e toda a comunidade escolar a refletir sobre o processo educacional como uma prática educativa vinculada com a própria vida. As experiências educacionais, que acontecem dentro e fora dos limites físicos da escola, e a intervenção de novos atores no processo educativo de crianças, adolescentes e jovens exigem um olhar atento ao Projeto Político-Pedagógico da escola, pois, é a partir dele, que será possível promover experiências extraescolares sintonizadas com o currículo e com os desafios acadêmicos, na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2013, p.7).

O contexto atual de massificação crescente e de dificuldades dos problemas da vida cotidiana vêm projetando a escola e questionando a sua hegemonia educativa, pois esta vem perdendo o seu monopólio no que se refere à educação das novas gerações. A escola não consegue mais, sozinha, dar conta da educação das crianças, adolescentes e jovens. É necessário que se repense uma nova forma de escola, além de um novo saber ensinar. Nesse sentido, é preciso dar uma nova cara à escola, e isso requer muito trabalho e inovações.

A escola desejada é uma escola que, em seu arranjo espacial, possa representar e potencializar o seu projeto político-pedagógico; uma escola com a 'cara' de seus alunos, com a 'cara' dos professores e de todos profissionais que ali trabalham, com a 'cara' da sua comunidade, com a 'cara' do Brasil. Parece até contraditório: como a escola pode ter a cara de cada um e a de todas ao mesmo tempo? Isso é o que é ser gente, ser brasileiro. Ter identidade, mas ser parte da coletividade; igualdade com diversidade (BRASIL, 2013, p.23).

O território educativo ou educacional está direcionado mais para o campo pedagógico, enquanto o Território Etnoeducacional (TEE) está dirigido para a base política e administrativa e gestão das políticas (LUCIANO, 2010, p.1). A ideia dos Territórios Etnoeducacionais (TEE) converge com a ideia dos territórios educativos, no qual não se limita na divisão territorial, mas ultrapassa os limites, em benefício do bem viver dos povos indígenas, no campo da Educação Escolar Indígena.

Os Territórios Etnoeducacionais (TEEs) são um modelo de política que dá visibilidade às relações Interétnicas, resultado de anos de lutas e reafirmação étnica, na garantia de seus direitos e políticas específicas na saúde, educação e etnodesenvolvimento. Esse é um padrão bastante complexo para os gestores que estão à frente das políticas públicas, uma vez que devem desconstruir as normas já existentes na execução das políticas públicas.

O Território Etnoeducacional (TEE) é uma política que considera o território como referência para planejar e executar as políticas públicas de Educação Escolar Indígena aos povos indígenas, sem se limitar à política administrativa de estado e suas determinações de fronteiras. Dessa forma, tal política considera a existência do povo naquele território, independente da demarcação de fronteiras. Um exemplo de Território Etnoeducacional é o Yanomai e Y`ekuana, que une os estados Amazonas e Roraima.

O TEE assume o objetivo de organizar os planejamentos das ações conjuntas, para que cada órgão envolvido (MEC, SEDUCs, SEMEDs, FUNAI, universidades, organizações indígenas e indigenistas, e outros) cumpram as suas responsabilidades, por meio de um Plano de Ação.

Além disso, estabelece que os Sistemas de Ensino (Federal, Estaduais e Municipais) passem a atender as demandas educacionais escolares dos povos indígenas, a partir dos seus espaços e de suas relações etnoterritoriais, ou seja, a partir das realidades concretas e das demandas dos povos indígenas, considerando as suas relações socioculturais conectadas aos seus territórios. Desse modo, a nova organização dos serviços de atendimento educacional deixa de ser de acordo com as divisões territoriais e político-administrativos dos estados e municípios, mas mantém as suas responsabilidades, para corresponder aos respectivos etnoterritórios indígenas, que levam em consideração a distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial e, principalmente, as relações sociais, culturais, políticas e econômicas dos povos indígenas (LUCIANO, 2010, p. 2).

A construção dos TEEs mostra diferentes formas de operar com o pacto federativo, já que há um rompimento com a hierarquia União, estados e municípios, a partir do trabalho de uma forma mais horizontal com os outros agentes, que são organizações indígenas e indigenistas e universidades.

Com esse intuito, o TEE foi exposto pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), apresentando o desenho inicial aos povos indígenas

de 16 Territórios Etnoeducacionais (TEEs) em 2009. No entanto, na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena/2009 (I CONEEI/2009), em novembro do corrente ano, os delegados não aceitaram a proposta apresentada pelo MEC e solicitaram uma revisão, argumentando não ter havido consulta aos povos indígenas na formatação do desenho (Anexo C). Como exemplo, citaremos o pedido dos representantes do TEE Médio Solimões/AM, que apresentaram uma moção na I CONEEI para que se desvinculasse do TEE Alto Solimões/AM, pela diferença cultural, os povos tikunas, que predominam no alto Solimões. Assim, o MEC teve que reconsiderar a configuração dos TEEs. Atualmente, estão pactuados apenas 25 TEEs, dos 41 TEEs planejados para o País.

Com o Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena organizada em Territórios Etnoeducacionais no estado do Amazonas, foram criados sete Territórios – Baixo Amazonas, Rio Negro, Médio Solimões, Alto Solimões, Vale do Javari, Juruá/Purus, Yanomami e Ye`kuana, considerando os aspectos de articulação política entre os povos, geográficos, logísticos e de atendimento às escolas indígenas, envolvendo as sedes municipais. Para isso, foram discutidos e pactuados Planos de Ação para o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino, com a finalidade de atender às demandas e às necessidades educacionais, de acordo com as especificidades socioculturais das comunidades ou aldeias.

A implantação e a implementação dos seis Territórios Etnoeducacionais no Amazonas aconteceram a partir de várias reuniões e encontros com as organizações indígenas, organizações indigenistas e instituições governamentais, baseados no disposto no Decreto nº 6.861/2009.

Os Planos de Ação, no estado do Amazonas, foram assinados nas seguintes datas: TEE Rio Negro, em 25/05/2009 – envolvendo três municípios; TEE Baixo Amazonas, em 04/11/2009 – com vinte municípios; TEE Juruá/Purus, em 25/07/2010 – integrando nove municípios; TEE Médio Solimões, em 07/10/2010 – com nove municípios; TEE Alto Solimões, em 29/11/2010 – com sete municípios; TEE Vale Javari, em 29/11/2010 com um município; e o TEE Yanomami e Ye`kuana, que reúne os estados do Amazonas e de Roraima, e só foi pactuado em 13/12/2013, após muitos encontros e reuniões.

O MEC e o estado do Amazonas realizaram, em 2010, o I Seminário Estadual dos Territórios Etnoeducacionais, com o objetivo de avaliar os territórios que haviam sido pactuados e priorizar as ações para o ano seguinte. Entre as várias falas dos

indígenas e instituições, todos estavam ansiosos e otimistas com a política dos TEEs, reflorescendo uma esperança para a política de Educação Escolar Indígena.

Figura 2 - I Seminário do Território Etnoeducacional do Amazonas



Fonte: Foto da autora, 2010.

Estiveram presentes no I Seminário Estadual dos Territórios Etnoeducacionais, conforme a Figura 2, as secretarias municipais de educação, organizações indígenas e indigenistas, Conselho Estadual de Educação Escolar indígena, universidades e FUNAI, o que demonstrou um maior interesse das instituições responsáveis pela execução da política do TEE.

O estado iniciou a sua apresentação por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena/SEDUC, expondo a sua prioridade para todos os TEEs: o Projeto Pirayawara, uma formação inicial aos professores indígenas, como o de formação continuada para as Secretarias Municipais de Educação, em parceria com o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena.

A Universidade Estadual do Amazonas/UEA priorizou para 2011 a criação da Gerência de Educação Indígena, na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação; a estruturação e a oferta do curso de pós-graduação, a partir de discussões com as

Comissões Gestoras (CG) dos TEEs; e a oferta do curso de licenciatura intercultural indígena, atendendo aos TEEs.

O Instituto Federal do Amazonas (IFAM) destacou a oferta da licenciatura intercultural do TEE Rio Negro para março de 2011; implantação de cursos de licenciatura nos *campi* de Tabatinga (Alto Solimões) e de Lábrea (Baixo Amazonas), a partir do segundo semestre de 2011 ou início de 2012, em parceria com a UEA, por conta da deficiência do quadro docente do IFAM.

Os municípios apresentaram prioridades destacadas aqui por TEEs: a) TEE Rio Negro: prioridade para a construção de escolas, magistério intercultural, formação continuada para professores indígenas e instituição da Comissão Gestora; b) TEE Baixo Amazonas: maior território em municípios, prioridade para a instituição da Comissão Gestora, criação das categorias de profissionais de escola indígena e a construção dos Projetos Político-Pedagógicos; c) TEE Juruá-Purus: território complexo pela divisão geográfica, prioridade para a retomada do Projeto Pirayawara, para construção de escolas e reuniões da Comissão Gestora; d) TEE Médio Solimões: prioridade para a construção de escolas, melhoria do processo ensino-aprendizagem e reunião do TEE, entre março e novembro de 2011; e) TEE Alto Solimões: prioridade para a construção de escolas, formação de professores em nível superior, formação continuada, construção do Centro de Formação Alto Solimões e reunião do TEE, entre maio e novembro de 2011; f): TEE Vale do Javari: prioridade para a construção de 27 escolas e a conclusão da formação de professores indígenas no Projeto Pirayawara. É importante notar, entretanto, que o Território Etnoeducacional Yanomami e Ye'kuana só foi pactuado em 2013 e, portanto, não participou do seminário.

Desde a primeira reunião de implantação dos TEEs, após assinaturas de pactuação do Plano de Ação, entre os vários compromissos assumidos pelas instituições, podemos destacar que a Educação Escolar Indígena no Amazonas avançou, no aspecto político, entre os entes federados. Muitos municípios criaram, nas estruturas das secretarias municipais de educação (SEMEDs), as Coordenações Municipais de Educação Escolar Indígena, e firmaram parceria para a implementação e conclusão dos cursos do Projeto Pirayawara, coordenado pela SEDUC. Houve também a implantação e implementação dos cursos de licenciaturas interculturais pelas universidades, além do financiamento de recursos pelo MEC para os municípios e estado.

Desde 2012, as reuniões dos Territórios Etnoeducacionais não ocorreram mais no Amazonas, por falta de recursos, justificativa comunicada informalmente pelo Ministério da Educação. No entanto, mesmo sem reuniões das Comissões Gestoras dos TEEs, as ações firmadas entre as instituições continuavam acontecendo, mas de uma forma paulatinamente.

É nesse contexto que venho destacar o TEE Rio Negro já que, mesmo que o Estado e o MEC silenciassem-se diante da execução das reuniões dos TEEs, as organizações indígenas e instituições daquele TEE sempre lutaram por manter efetivamente a política. Conheceremos, na próxima seção, o processo do Território Etnoeducacional Rio Negro.

1.4 TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL RIO NEGRO – TEE RIO NEGRO.

O Território Etnoeducacional Rio Negro é composto por três municípios: São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, todos localizados às margens do alto Rio Negro. Ele conta com a população estimada, nos três municípios, de 71.682 pessoas, sendo 48.133 indígenas (IBGE 2010). Na figura 3, observa-se que o TEE Rio Negro está localizado ao norte do país, fronteira com a Colômbia e Venezuela. É o TEE que concentra o maior número de povos indígenas.

Figura 3 - Mapa do TEE Rio Negro



Fonte: Brasil, 2013.

O TEE Rio Negro soma vinte e três grupos indígenas, sendo treze deles pertencentes à família linguística Tukano (Arapaço, Barasana, Bará, Dessana, Kubeo, Karapanã, Makuna, Miriti-Tapuia, Tariano, Piratapuia, Tukano, Tuyuka e Wanano); cinco, à família linguística Aruák (Baniwa, Baré, Kuripako, Tariano e Werekena); quatro, à família linguística Makú (Dǎw, Hupd'ah, Nadëb e Yuhup); e um, à família linguística Yanomami (Yanomami). Estes grupos habitam 10 Terras Indígenas (Alto Rio Negro, Balaio, Cué Cué/Marabitanas, Maraa Urubaxi, Médio Rio Negro I, Médio Rio Negro II, Parana do Boa Boa, Rio Apaporis, Rio Téa e Uneiuxi). Além disso, possuem mais de 750 comunidades ou aldeias indígenas, aproximadamente 400 pequenos sítios, nos quais vivem os povos indígenas.

Durante a I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira – AM, no período de 15 a 18 de dezembro de 2008, foram iniciadas as discussões sobre a pactuação do Plano de Ação para o desenvolvimento e institucionalização da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Rio Negro, procurando respeitar a territorialidade dos povos indígenas. Nesse sentido, garantiam a sua participação e consulta em todas as etapas de implementação e, além disso, operacionalizavam o Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, com a finalidade de corresponder às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades. Esse documento foi assinado entre as instituições, organizações indígenas e indigenistas, após reuniões no dia 25 de maio de 2009. Estiveram presentes nas discussões: o MEC, a SEDUC/AM, as SEMECs de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, a Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira, a Universidade do Estado do Amazonas, a Universidade Federal do Amazonas, a FUNAI, com a participação dos povos indígenas da região do Rio Negro, representados por suas lideranças políticas e tradicionais, assim como por professores, FOIRN e o Instituto Socioambiental.

A Comissão Gestora desse território é formada por 33 membros permanentes e 33 suplentes. Os primeiros estão distribuídos em 6 membros governamentais, 3 de instituições de ensino e pesquisa, 1 da sociedade civil e 23 indígenas, além dos membros convidados: Ministério Público Federal e outras instituições, tais como associações, órgãos ou entidades que desenvolvam ações articuladas à Educação Escolar Indígena, sendo elas indicadas e convidadas pelos

membros permanentes da Comissão Gestora do Território Etnoeducacional, conforme o diário oficial publicado no dia 14/07/2011.

Em 2011, nos dias 16 a 18 de agosto, com o objetivo de construir propostas para a reestruturação das redes escolares do Território Etnoeducacional Rio Negro, reuniram-se, em São Gabriel da Cachoeira, representantes de uma série de organizações, estando presentes: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN; Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro – APIARN; Conselho dos Professores Indígenas do Alto Indígena Rio Negro – COPIARN; Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação; Secretaria de Educação do Estado do Amazonas; Secretaria de Educação do Município de São Gabriel da Cachoeira; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM / Campus São Gabriel da Cachoeira; Instituto Socioambiental – ISA; Fundação Nacional do Índio – FUNAI / CR São Gabriel da Cachoeira; além de Assessores Pedagógicos Indígenas – APIs do Rio Negro e X.

As instituições que fazem parte do TEE Rio Negro (Secretaria de Educação do Município de Barcelos, Secretaria de Educação do Município de Santa Isabel do Rio Negro, Universidade Federal do Amazonas e Universidade Estadual do Amazonas) confirmaram a disponibilidade de participação, mas não estiveram presentes, por problemas logísticos.

Durante as exposições e os debates, foram relatados diversos problemas enfrentados pelas instituições no desenvolvimento da Educação Escolar Indígena na região do Rio Negro. Além disso, destacaram-se os desafios que precisavam ser enfrentados e superados pela Comissão Gestora do TEE Rio Negro a curto, médio e longo prazo, para garantir a qualidade da educação. Por fim, foram enumeradas questões para serem trabalhadas na reunião seguinte da comissão TEE Rio Negro, na qual seria instituída, formalmente, a Comissão Gestora, porém isso não ocorreu, por falta de articulação do MEC, órgão responsável pela política.

Em 2014, entre 01 e 06 de junho, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA) e com o Observatório de Educação Escolar Indígena da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com apoio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), realizou o Seminário de Educação Indígena e o Encontro do Território Etnoeducacional Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira. Os eventos objetivaram realizar um diagnóstico sobre a

Educação Escolar Indígena nas cinco regiões administrativas do Rio Negro, além de promover o intercâmbio de experiências, propor melhorias e inovações de infraestrutura, metodologias de ensino, formação de professores indígenas, elaboração de projetos político-pedagógicos indígenas e, de forma mais ampla, aprofundar a discussão político-filosófica da Educação Escolar Indígena e suas especificidades na região.

Cerca de 312 professores e lideranças indígenas das comunidades localizadas nos municípios de Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira participaram do evento. Também participaram instituições governamentais, Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena/AM, Coordenação Geral de Índios Isolados e Recém-Contatados (FUNAI/BSB) e da Coordenação Geral de Promoção da Cidadania (FUNAI/BSB).

Dentre outros pontos destacados, os que mais chamaram a atenção foram: a estrutura precária das escolas, a falta de formação continuada dos professores, processo seletivo de professores com padrões inadequados à região, falta de material didático produzido pelas próprias comunidades e em línguas indígenas, falta de reconhecimento dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas pelo governo e problemas com a qualidade e distribuição da merenda escolar.

O plano de ação do Território Etnoeducacional Rio Negro, assinado em 2009, foi discutido, revisado e atualizado pelos indígenas presentes, junto aos representantes institucionais que expuseram as suas linhas de ação e debateram, com os participantes, as ações propostas. Após todos os debates, a reunião encerrou-se com assinatura das instituições indígenas e não indígenas, no dia 04 de junho de 2014, do Plano de Ação do TEE Rio Negro revisado e atualizado (Anexo D).

Apesar de constituir três municípios no TEE Rio Negro, faremos o recorte do município de São Gabriel da Cachoeira pela sua diversidade étnica, cultural e territorial.

As reuniões do Território Etnoeducacional Rio Negro sempre aconteceram com a iniciativa das organizações indígenas do município de São Gabriel da Cachoeira, por acreditarem na política e analisarem que essa é a única forma de

resolver as suas problemáticas, por conta da extensão geográfica complexa no atendimento da política de Educação Escolar Indígena.

O município de São Gabriel da Cachoeira tem aproximadamente 244 escolas indígenas, 15.253 alunos indígenas (Plano Municipal de Educação/2015) e 800 professores indígenas na Educação Básica (FONTES, 2017).

Existe o curso de formação inicial em nível médio, o magistério indígena, programa da secretaria municipal de educação desde 1998, sendo que o curso já atendeu aproximadamente 900 professores indígenas até hoje, com objetivo de habilitar professores de 1º ao 5º ano do ensino fundamental (GONÇALVES, 2017).

Além do magistério indígena, o curso que vem se destacando no TEE Rio Negro é o curso de formação continuada Saberes Indígenas na Escola, que atende a aproximadamente 150 professores indígenas da educação básica no programa do Território Etnoeducacional. Esse programa tem por objetivo: I – promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica, em escolas indígenas; II – oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos próprios nas comunidades indígenas; III – oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e de processos de avaliação que atendam às especificidades do letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; IV – fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, de acordo com as especificidades da Educação Escolar Indígena e com os seguintes eixos: Letramento e numeramento: Línguas Indígenas como primeira língua; Letramento e numeramento: Língua Portuguesa como primeira língua; Letramento e numeramento em Línguas Indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; Conhecimento e artes verbais indígenas.

Os grandes desafios na implementação da política de Educação Escolar Indígena no município encontram-se nas formações dos professores indígenas da Educação Superior e na construção de escolas indígenas. Após várias reivindicações e reuniões, a Universidade Federal do Amazonas e o Instituto Federal do Amazonas de São Gabriel da Cachoeira iniciaram a oferta do curso superior do Programa de Apoio aos Professores Indígenas em Licenciatura Intercultural/ Prolind e a Formação Continuada Saberes Indígenas na Escola.

No município de São Gabriel da Cachoeira, temos aproximadamente 200 professores indígenas cursando a Licenciatura Intercultural, dentre as quais destacamos a turma do Polo de Taracua, figura 5. O curso é realizado na comunidade ou aldeia de Taracua, no Rio Waupes.

Figura 4 - Licenciatura Intercultural do polo de Taracué - UFAM



Foto: Rezende, 2017.

O município de São Gabriel da Cachoeira possui um polo da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), disponibilizando vários cursos da Educação Superior, mas com projetos em processo de organização para o atendimento dos cursos nos distritos da área indígena (NASCIMENTO⁹, 2016).

O TEE Rio Negro, por meio do município de São Gabriel da Cachoeira, foi um dos municípios que também mais solicitaram do Ministério da Educação o prosseguimento da política dos Territórios Etnoeducacionais. Atendendo à solicitação de várias instituições indígenas e não indígenas, o MEC planejou a realização da reunião dos TEES, juntamente com a realização das etapas regionais da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, essas reuniões aconteceram, primeiramente, no Território Etnoeducacional Rio Negro/AM, entre 19 e 21 de dezembro de 2016, havendo a presença de 200 delegados desse território, dos quais 70% eram indígenas e 30%, não indígenas.

⁹ Solange Pereira do Nascimento. Prof. Doutora em Sociedade e Cultura da Amazônia, Diretora do Centro de Estudos Superiores em São Gabriel da Cachoeira da Universidade Estadual do Amazonas

Figura 5 - 1ª Conferência Regional do TEE Rio Negro da II CONEEI



Fonte: Foto da autora, 2016.

A Figura 5 demonstra os delegados das instituições governamentais e organizações indígenas e indigenistas discutindo eixos da II CONEEI, além de abordarem a construção do documento a ser entregue ao Ministro da Educação. Dentre os vários pedidos, a prioridade ainda é a construção de escolas nas áreas indígenas.

No encerramento da conferência regional da II CONEEI, em São Gabriel da Cachoeira, foi apresentada, pela liderança indígena daquele TEE, ao Ministro da Educação, a realidade do atendimento muito precário relativo à construção de escolas indígenas. Na ocasião, o Ministro foi convidado a conhecer uma aldeia próxima da cidade para que entendesse o que estavam expressando, sendo que o local tratava-se de um dos maiores desafios do Território Etnoeducacional Rio Negro.

Testemunhando a realidade carente da aldeia visitada, o então Ministro da Educação, Sr. José Mendonça Bezerra Filho, comprometeu-se com os delegados daquele TEE em dar uma resposta mais concreta ao povo indígena do TEE Rio Negro, assim que se reunisse com equipe do MEC.

Figura 6 - Mesa de encerramento da Conferência Regional do TEE Rio Negro



Fonte: Foto da autora, 2016.

Conforme a Figura 6, estiveram presentes, na mesa de encerramento, todas as instituições responsáveis pela Educação Escolar Indígena das três esferas de governo, do MEC, além da presença do Ministro da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretária Estadual de Educação do Amazonas e da Secretária Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, representando os municípios do TEE Rio Negro.

Após esse evento, foi encaminhada, pelo Ministério da Educação, o comunicado de que a SECADI conduziria o desenvolvimento da reivindicação das construções de escolas indígenas e, além disso, seria elaborado um programa urgente sobre a ação supracitada. Nos dias 06 a 08 de fevereiro de 2017, foi realizada uma reunião em São Gabriel da Cachoeira com as organizações governamentais e não governamentais daquele TEE para iniciar a discussão do programa específico. A reunião foi coordenada pela SECADI/MEC e resultou em um Termo de Compromisso, nº 01/2017/ 5º Ofício/PR/AM com objetivo de definir, em regime de colaboração, o apoio nas construções e funcionamento das 50 escolas com projeto arquitetônico indígena, financiadas e construídas diretamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ FNDE, Ministério da Educação.

Vale, por fim, ressaltar a importância da ‘terra’ aos povos indígenas, uma das premissas fundamentais para o exercício de todas as demais políticas públicas, de

forma a garantir a reprodução física e cultural dos indígenas. Nas seções anteriores, discutimos a importância do movimento indígena na luta pela garantia dos direitos indígenas, estando, entre eles, a conquista no processo do texto constitucional de 1988, as legislações educacionais e a efetiva implementação das políticas.

Entretanto, verificamos que o território é uma dimensão ocupada pelas pessoas e que este, após demarcado pelo governo federal, transforma-se em terra indígena, espaço destinado para o bem viver e diferenciado dos povos indígenas. Nesse sentido, no campo educacional, é apresentada a política dos territórios etnoeducacionais aos povos indígenas como uma gestão compartilhada, que transcende a divisão política administrativa dos estados e municípios, respeitando a organização cultural dos povos indígenas. Semelhante consideração vale para a determinação da noção de “território educativo”, que também ultrapassa as paredes da escola, envolvendo o conhecimento comunitário e acadêmico na vida dos alunos.

No capítulo seguinte, conheceremos as perspectivas, entraves e desafios da política do TEE Rio Negro por meio de quatro lideranças indígenas que foram selecionadas para qualificar a pesquisa, juntamente com alguns teóricos escolhidos para a análise da política.

2 SABERES SOBRE TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS, ENTRAVES E DESAFIOS

Discutir a implantação de uma política de Educação Escolar Indígena é discutir, dentre outros, o modo como foi implantada, qual foi o seu desenvolvimento e o resultado. Para contribuir nessa discussão e embasar o debate, buscamos os aportes teóricos de Eduardo Salomão Condé, para compreender o processo de implementação de Políticas Públicas; Carlos Jamil Cury, para debater o processo Político Administrativo do Estado Brasileiro; Jefferson Mainardes, para a compreensão do Ciclo das Políticas; e Gersem José dos Santos Luciano e Luiz Donizete Grupioni, para a discussão mais específica da política dos Territórios Etnoeducacionais, Movimento Indígena e a Política de Educação Escolar Indígena.

Neste segundo capítulo, teremos três seções. Na primeira seção, explicitaremos como foi elaborada e realizada a pesquisa. Nesse sentido, apresentaremos a abordagem metodológica utilizada pelo caso, trazendo os instrumentos que foram utilizados para coletar os dados com os atores envolvidos. Na segunda seção, conheceremos a luta das lideranças indígenas pela educação escolar indígena, através dos depoimentos dos entrevistados. Na terceira seção, conheceremos a política do Território Etnoeducacional Rio Negro como política pública, estabelecendo análises com os teóricos e com a opinião dos atores envolvidos, neste caso, as lideranças indígenas. A partir das análises com os teóricos acima citados, buscaremos compreender as dificuldades e os avanços na implementação da política do Território Etnoeducacional Rio Negro no município de São Gabriel da Cachoeira.

2.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta seção apresentará os caminhos que foram desenvolvidos na metodologia da pesquisa. Na definição de Laville (1999), a metodologia “representa mais do que uma descrição formal dos métodos e técnicas e indica a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico”. A metodologia específica, assim, como os seus objetivos serão aferidos.

Como o estado do Amazonas é muito extenso e possui diversas etnias, foram criados sete territórios, ressaltando que todos já são pactuados, cito Território

Etnoeducacional (TEE) Baixo Amazonas, TEE Rio Negro, TEE Alto Solimões, TEE Médio Solimões, TEE Vale do Javari, TEE Juruá/ Purus e TEE Yanomami e Ye'kuana. Para esta dissertação, optaremos em pesquisar o TEE Rio Negro.

Inicialmente, a escolha dá-se por ser este um dos primeiros Territórios Etnoeducacionais pactuados, entre os 25 TEEs no país. Porém, dos três municípios (São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos) que constituem esse território, pesquisaremos o município de São Gabriel da Cachoeira.

Foi necessário fazer esse recorte por conta do tempo insuficiente de pesquisa em outros municípios. A escolha do estudo por São Gabriel da Cachoeira destacou-se pela pluralidade étnica existente e por sediar todas as reuniões do TEE Rio Negro. O recorte foi necessário e é de suma importância, como ressaltam Dutra e Paradela (2016) a seguir:

É preciso definir claramente o que será pesquisado, explicitando os aspectos que serão contemplados e aqueles que, embora sejam relevantes, não serão estudados. A falta de uma correta delimitação pode ocasionar severas dificuldades na condução da pesquisa, devido à falta de foco (DUTRA; PARADELA, 2016, p.42).

A presente pesquisa consiste em investigar as dificuldades e os avanços na implementação da política do Território Etnoeducacional Rio Negro no município de São Gabriel da Cachoeira.

A pesquisa será qualitativa, isto é, não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. (Goldenberg, 1999 *apud* PORTELA, 2004). Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm as suas especificidades, o que pressupõe uma metodologia própria. No direcionamento metodológico, trabalharemos com entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coletas de dados, o que permite alterações, ao longo das conversas, com o objetivo de chegar às informações. Haguette define a entrevista semiestruturada como uma conversa continuada tranquila entre o entrevistador e o entrevistado:

A entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado (HAGUETTE, 1995, p. 86).

Para alcançarmos o objetivo da pesquisa, foi necessária a realização de entrevistas, sendo elas efetivadas com quatro lideranças indígenas do município de São Gabriel da Cachoeira. Essas são pessoas com um protagonismo reconhecido, que conhecem e acompanham, no movimento indígena, o tema da Educação. Os entrevistados são homens, lideranças indígenas, sendo dois deles também professores. Todos os quatro entrevistados integram o movimento indígena, sendo eles da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro¹⁰ (FOIRN), do Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro¹¹ (COPIARN), da Organização Indígena da Bacia do Içana¹² (OIBI) e do Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas¹³ (FOREEIA).

Quadro 3 - Entrevistados

Instituição	FOIRN	COPIARN	OIBI	FOREEIA
Entrevistado (E)	E1	E2	E3	E4
Atuação	Liderança Indígena	Liderança Indígena e Professor	Liderança Indígena	Liderança Indígena e Professor
Etnia	Tukano	Baniwa	Baniwa	Baniwa
Data (E)	01/04/2017	24/03/2017	23/03/2017	16/05/2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Os entrevistados foram escolhidos, com base na representação que exercem na instituição indígena, em especial no que diz respeito à Educação Escolar Indígena. Com isso, as informações obtidas nas entrevistas acrescentam mais qualidade à pesquisa.

¹⁰ A Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) é uma associação civil, sem fins lucrativos, sem vinculação partidária ou religiosa, fundada em 30 de abril de 1987. A Foirn tem como missão defender os direitos dos povos indígenas que habitam a bacia do Rio Negro, localizada no Noroeste Amazônico, estado do Amazonas, Brasil.

¹¹ O Conselho dos professores indígenas do Alto Rio Negro (COPIARN) é uma organização civil, sem fins lucrativos, com o objetivo principal de representar os profissionais e trabalhadores da educação, no Rio Negro – AM.

¹² A Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI) tem como missão garantir o “bem-viver” do povo Baniwa nas comunidades e promover o desenvolvimento regional sustentável, tendo a interculturalidade como metodologia de ação.

¹³ O Fórum de Educação Escolar Indígena (FOREEIA) tem como missão fomentar o debate e reunir periodicamente professores indígenas das diferentes regiões do Estado, para articulação escolar sobre a educação, além de discutir e elaborar propostas de políticas públicas que visam garantir os direitos dos povos indígenas a uma educação diferenciada, específica e de qualidade.

Para realizar as quatro entrevistas, foi necessário entrar em contato, via telefone, com as lideranças, explicitando o objeto da ligação e da pesquisa. Assim que os sujeitos concordavam com a entrevista, marcávamos a data da conversa.

Nesse intuito, foram organizadas as perguntas e o roteiro da entrevista, que se encontram no apêndice A da pesquisa. As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e maio de 2017. Para concretizá-las, foi necessário viajar até o município de São Gabriel da Cachoeira, distante da capital 852 km em linha reta. Advertindo que, para se chegar até o município, há apenas duas opções de transportes: via aérea e fluvial. Via aérea, leva-se duas horas de viagem, enquanto via fluvial, usando barco, há a estimativa de três a quatro dias ou, com a lancha, o trajeto perdura aproximadamente de 30 a 36 horas.

Após a longa viagem, mas com o objetivo determinado de realizar as entrevistas, foi necessário avaliar as entrevistas. Dutra e Paradela (2016) enfatizam que as perguntas para o roteiro devem ser feitas a partir da sequência do pensamento do pesquisado, ou seja, procurando dar continuidade à conversação, conduzindo a entrevista com certo sentido lógico para o entrevistado.

Com as entrevistas revistas, as perguntas foram organizadas e subdivididas em dois blocos. Primeiramente, conhecemos a história de cada liderança no movimento indígena e a sua incorporação na luta pela Educação Escolar Indígena. No segundo bloco, conhecemos a implantação da política do TEE Negro na visão das lideranças, ouvindo as suas perspectivas, além de entender os desafios e as proposições recomendadas pelos entrevistados para a política do TEE Rio Negro em São Gabriel da Cachoeira.

As lideranças indígenas foram os atores principais desse levantamento, pois, a partir das dificuldades e recomendações relatadas, teremos condições de elaborar o Plano de Ação Educacional (PAE). Os depoimentos também nos permitiram conhecer melhor as limitações da legislação municipal, dentro do contexto narrado por pessoas que vivenciam, de fato, a prática.

Na seção seguinte, conheceremos as dificuldades e os avanços na implementação da política do Território Etnoeducacional Rio Negro no município de São Gabriel da Cachoeira, na perspectiva do movimento indígena, por meio das lideranças e professores indígenas entrevistados, analisando as potencialidades e as dificuldades na sua implementação. Além disso, serão propostas algumas ações para serem implementadas no âmbito regional.

2.2 MOVIMENTO INDÍGENA E O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL RIO NEGRO/ SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

Antes da constituição de 1988, a política educacional visava, aos povos indígenas, apenas o princípio integracionista, sem levar em consideração os conhecimentos culturais indígenas. Nesse sentido, os indígenas não eram respeitados enquanto povos, já que eles eram vistos como seres que precisavam ser reeducados para se agregarem à sociedade de origem europeia, esta considerada “a única” existente.

Com isso, os indígenas começaram a se organizar para lutar contra o Estado Brasileiro, em relação à questão da diferença. Para tanto, essa organização começa dentro das comunidades, algumas delas criadas ainda em meados da década de 1970, com ajuda de parceiros da causa indígena. Essa causa tem sido a bandeira de luta do movimento indígena desde a década de 1970, estando ela articulada com outros movimentos da sociedade civil, organizados em prol da democratização do país. Na busca pela defesa de seus direitos e interesses de continuidade sociocultural, os povos indígenas criaram organizações sociopolíticas, com o intuito de superar a situação de tutela, a que, historicamente, foram submetidos (Parecer nº13/2012).

Com a homologação da Constituição, muitos movimentos sociais surgiram na luta pelos seus direitos. Nesse sentido, cresceu a participação popular na elaboração, acompanhamento e fiscalização das políticas públicas, sendo previstas e criadas instâncias específicas obrigatórias para esse fim, em aspectos relacionados com a saúde e a educação.

Com a constituinte de 88, o povo brasileiro ganhou o espaço democrático, em prol da formulação de políticas públicas. Simultâneo a isso, ocorre o reconhecimento dos direitos indígenas, que envolvem a organização social, costumes, línguas e tradições, além dos direitos originários sobre o território que ocupam (BRASIL, 1988).

Com a aprovação da Carta Magna, os indígenas deixaram de ser considerados “uma espécie em vias de extinção”. A Constituição, como afirma Souza Filho: “chamou os índios de índios e lhes deu o direito de continuarem a sê-lo” (1999: 91). Além disso, também excluiu, no ordenamento jurídico, as categorias de “aculturados” e “civilizados” (GRUPIONI, 2008, p. 70).

Entretanto, para os indígenas, as conquistas não ocorreram pela benevolência dos gestores públicos, mas pelo resultado da luta permanente dos povos indígenas no país. Com isso, destacaremos as lideranças entrevistadas na investigação, pela grande relevância e participação no surgimento do movimento indígena do Território Etnoeducacional Rio Negro, no município de São Gabriel da Cachoeira.

De acordo com Grupioni (2008), o desdobramento da Constituição de 1988 fez com que surgissem várias lideranças e movimentos indígenas, fato que conheceremos a seguir, na trajetória inicial dos nossos quatro entrevistados no movimento indígena e na atuação na educação escolar indígena no município de São Gabriel da Cachoeira.

Representando a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), o entrevistado é do povo Tukano. Desde jovem, acompanhou o movimento indígena na região do Tiquié, no Distrito da Pari Cachoeira. No decorrer do tempo, foi indicado para acompanhar, na Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN), o tema Saúde Indígena. Atualmente é vice-diretor da Diretoria Executiva da FOIRN. Na diretoria, tem acompanhado a discussão da política de saúde e de educação. Na luta pela educação escolar indígena, representa a instituição supracitada, como membro do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas e da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, no âmbito do MEC. Ele assim se apresenta:

[...] Sou do povo Tukano, fui nascido e criado em Pari Cachoeira, filho de lideranças de Pari Cachoeira, cresci no meio da grande movimentação da construção do movimento indígena, da constituição da Federação das Organizações Indígenas. Então, meus pais são de umas lideranças que ajudaram a mobilizar a criação do movimento lá em Pari Cachoeira, e, desde então, consegui visualizar hoje o porquê que eu estou nesse trabalho.... Na FOIRN mesmo, eu entrei em 2003, mas como funcionário, eu entrei na FOIRN em 2000. Então, eu trabalhei três anos como auxiliar, serviço interno, então, a partir daí, é por uma indicação regional que a FOIRN tinha um departamento de saúde indígena naquele tempo, foi criada para acompanhar as ações de saúde indígena, estavam no tempo da implantação do distrito sanitário e inspeção indígena, então tinha um departamento específico de lideranças regionais também naquele tempo, então era muito novo, acho que estava com 25 anos naquele tempo. Fui indicado pela regional para ocupar essa função, para acompanhar essa questão, e foi praticamente eleito naquele tempo também, então desde lá, em 2013, eu atuo diretamente assim, mas cuidava muito mais da parte de saúde indígena, controle social, a

educação, tinha vínculo direto também. Então, desde 2012, fui eleito em 2012, e 2013 até 2016 sou diretor, um dos cinco diretores e, agora, eu fui reeleito na minha regional e, atualmente, sou vice-presidente da FOIRN, até 2020 (REPRESENTANTE DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO. Entrevista realizada em 01 de abril de 2017).

O entrevistado, nesse diálogo, representa o Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (COPIARN), sendo uma das pessoas que luta pelo movimento indígena há muito tempo. Além disso, tem uma vasta experiência na educação escolar indígena, por exercer funções relevantes ao tema no governo e também no movimento. Por fim, foi presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, Secretário Municipal de Educação duas vezes e, também, vice-prefeito de São Gabriel da Cachoeira (2013-2016). Em suas palavras:

Eu começo a participar efetivamente do movimento indígena em 92, quando termino o ensino médio e volto pra comunidade como professor, e aí, então, é o período em que começa a surgir as organizações indígenas de base. Então, eu fui eleito como conselheiro da associação local do Içana, a única associação que existia na época, ACIRI (associação das comunidades indígenas do rio Içana) no Ayari, então, a partir desse momento, a gente começou a participar efetivamente do movimento. E, com relação à educação, como a gente é professor, então a nossa participação, ela é um pouco anterior né, é... a partir da década de 90, com a discussões da educação escolar indígena diferenciado ainda nessa época coordenada pela “copiar”, é isso? Como professor, a gente foi convidada para participar em Boa Vista e também na marcha dos 500 anos, que foi também em 90... 91. Em 94, a gente é convidada a trabalhar na FOIRN, não como diretor, mas como parte técnica, então a gente fazia a parte operacional, trabalhava na parte da administração da contabilidade, então ficamos dois anos trabalhando na FOIRN, mas, ao mesmo tempo, exercendo o papel de liderança, porque a gente representava a nossa associação de base (REPRESENTANTE DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO. Entrevista realizada em 24 de março de 2017).

O terceiro entrevistado é da etnia Baniwa, representante da Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI), sendo ele um lutador pela causa indígena, que acumula muitos conhecimentos no movimento indígena e na educação escolar indígena. Além disso, exerceu funções importantes no Departamento de Educação da FOIRN e FUNAI, e foi um dos diretores da FOIRN, além de vice-prefeito de São Gabriel da Cachoeira (2009-2012). Assim ele se apresenta:

É (...) mas assim, falando como que eu entrei no movimento, foi em 90... 92 em julho, os Baniwa já tinham feito uma comissão provisória, a partir do curso da FOIRN, em 91. A FOIRN fez um curso de administração e alguns professores Baniwa participaram, e em julho de 92, eu tinha voltado da escola, eu tinha voltado pra dar aula... Eu acho que a minha entrada no movimento foi ali, se concretizou, uma coisa que, como já te falei, já me motivava... o meu estudo era por causa disso, para o meu pai, vamos dizer assim, aí que começou... ele passou tipo que o bastão pra gente e começamos a falar com a comunidade e articular... Foi em Juiivitera, 10, 11 e 12 em julho, a data que foi criada a nossa associação. Eu acho que começou ali, comecei a participar, ajudar um pouco, nessa coisa de escrita, planejar, isso ajudou, e me elegerem como segundo tesoureiro na época da OIBI, me elegeram tesoureiro, último da diretoria, mas foi assim que eu entrei no movimento, eu tinha 21 anos (REPRESENTANTE DA ORGANIZAÇÃO INDÍGENA DA BACIA DO IÇANA. Entrevista realizada em 23 de março de 2017).

O nosso quarto entrevistado é do movimento do FOREEIA e do FNEEI¹⁴, um dos pioneiros na luta pelo movimento indígena no alto Rio Negro e no âmbito nacional. Uma grande liderança reconhecida no país, pela experiência de lutas no movimento indígena e por ter exercido cargos no governo direcionados aos povos indígenas, não só na educação escolar indígena, como em outros assuntos, tanto no âmbito municipal, estadual e federal. Segundo ele:

Eu, desde jovem... assim que terminei o ensino médio, eu me deparei com uma situação, diria histórica, no Rio Negro, que foi o período do início de grandes projetos do governo, ainda da ditadura militar, levados para a região do Alto do Rio Negro, região da fronteira. Eram basicamente projetos de militarização da região, ocupação com pelotões nas fronteiras, infraestrutura pesadas dos militares junto a ela levar empresas de mineração para explorar a mineração e, ao mesmo tempo, ocupação demográfica, levaram colonos nordestinos, que tinham dificuldade de terra no Nordeste, seriam levados para ocupar a região, até então a região da Amazônia, particularmente essas regiões... fronteiras eram consideradas como eles diziam vazios demográficos. Nesse período, a igreja católica estava começando a sua nova fase, a fase atual, a de reavaliação da sua postura política-ideológica, era o início, inclusive, da teologia da libertação, então tinha uma ala progressista da igreja que fazia duras críticas à ditadura, ao modelo de governo, principalmente no caso em particular com os povos indígenas, a crítica ao processo de colonização, ao processo de dominação, mas, sobretudo, de negação dos direitos indígenas, é o período inicial do Conselho de Gestão Missionária (CIMI)... Então, nesse embate,

¹⁴ O Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) é um espaço de interlocução entre os profissionais e lideranças que atuam na educação escolar indígena e o Estado brasileiro, reivindicação motivada pelo caráter democrático da educação pública e promoção do princípio do respeito à diversidade.

surgiu o movimento indígena. Em uma assembleia, em abril de 87, um ano antes, portanto, da nova constituição, uma assembleia que foi organizada pelo governo. Com certeza, a assembleia era um pouco meio que para legitimar os projetos do governo, essa era a proposta do governo, o governo investiu... o governo da ditadura, investiu inclusive pesado na infraestrutura, com o apoio aéreo para transportar lideranças indígenas até São Gabriel. Só que a assembleia tomou uma decisão praticamente no sentido contrário, resistir a esses projetos todos e criou a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro/FOIRN... eu não sabia de quase nada sobre isso, mas para a assembleia ficou claro esse contexto em que estávamos vivendo, e, imediatamente, a geração jovem, recém-formado do ensino médio, tomou a liderança dessa frente de resistência contra o projeto do governo. Então, basicamente, nós, daquela época, jovem, recém-formado do ensino médio, ficamos na dianteira... eu, por exemplo, Orlando Baré, Pedro Garcia, na época, o Edgar Rodrigues... tinha alguns professores, que tomaram a dianteira e aí surgiu o movimento indígena no Rio Negro, que foi uma porta de entrada dentro do movimento, para dentro das próprias terras indígenas no rio negro (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO DO FOREEIA E DO FNEEI. Entrevista realizada em 16 de maio de 2017).

Com os depoimentos dos nossos interlocutores, podemos conhecer e compreender o surgimento do movimento indígena e a luta pela educação escolar indígena em São Gabriel da Cachoeira por meio de lideranças jovens, como bem falou o E4, de que estavam inseguros quanto à sua entrada no movimento indígena, mas que era necessário fazer algo em defesa e em garantia de suas terras. Eram jovens recém-formados do ensino fundamental e médio e professores de escolinhas rurais - assim eram chamadas na época. As lideranças indígenas, como caciques, tuxauas ou capitão da comunidade, dependendo da localidade, sempre convidavam os professores a participarem das assembleias, e assim foram se organizando e conseguindo conscientizar muitas indígenas.

O antropólogo e professor Gersem Baniwa confirma a luta do movimento indígena em São Gabriel da Cachoeira, resultando em conquista histórica na demarcação e na homologação de cinco terras indígenas contíguas, na década de 1980 (LUCIANO, 2013, p. 59).

Paralelamente a essa luta em São Gabriel, muitas articulações dos povos indígenas sucederam-se no país, por terra indígena, tendo como consequência a perseguição de vários indígenas. Mesmo com todos os percalços, os povos conseguiram demarcar terras indígenas na maioria dos estados, deixando seus

legados no período neoliberalista do governo Fernando Henrique Cardoso na década de 1990.

É nítido perceber, pelos diálogos das nossas lideranças entrevistadas de São Gabriel da Cachoeira, que as escolinhas rurais já funcionavam nas comunidades indígenas, mas sem serem diferenciadas. Os indígenas compreendiam que necessitavam lutar pela Educação Escolar Indígena, sendo que a única alternativa para conseguir esse anseio era a partir da unificação e do fortalecimento do movimento indígena. Nesse sentido, entendiam que as formas próprias de educação indígena e as suas pedagogias eram muito importantes e, dessa forma, poderiam debater, nas escolas, sobre a importância do conhecimento indígena e intercultural, além da construção de uma política pública para educação escolar indígena.

Como afirma Luciano (2013), o direito à Educação Escolar Indígena (EEI) está garantido na Constituição desde 1988, mas, na prática, a EEI, em São Gabriel da Cachoeira (SGC), não funcionava. Nesse contexto, as instituições de ensino trabalhavam como escolinhas rurais, com o currículo enviado pela SEDUC de Manaus, na década de 1990 aproximadamente. A discussão sobre EEI só se inicia, de fato, na década de 1990, em São Gabriel da Cachoeira, e é consolidada apenas em 1999, com a Lei nº 87/1999, que dispõe sobre a Organização do Sistema Municipal de Ensino do município de SGC, em que as escolinhas rurais passam a ser chamadas de Escolas Indígenas, e, os professores rurais, de Professores Indígenas (LUCIANO, 2013, p. 84-86).

Atualmente, ainda existe a busca por uma Educação Escolar Indígena com uma política pública que atenda às especificidades dos povos indígenas a partir de currículos e material didático diferenciados e estruturas escolares com projetos arquitetônicos indígenas. Essa luta continua, já que ainda há a dificuldade do sistema educacional vigente em corresponder com as necessidades dos povos indígenas. É importante notar, entretanto, que essa discussão da luta pela política pública na educação tem o seu início no município de São Gabriel da Cachoeira desde 1997 (LUCIANO, 2013, p. 86).

O sistema brasileiro de educação tem uma dificuldade em atender à política de educação escolar indígena. As suas argumentações sempre se limitam em afirmar que as instituições seguem as regras, nas quais há impedimento em implementar a maior parte das ações da política. Para superar esse obstáculo, com

muito esforço, o governo federal apresentou, em 2009, a política do Território Etnoeducacional (TEE), que resulta no TEE Rio Negro.

Com esse novo modelo de política pública do TEE apresentado aos povos indígenas, perguntamos aos nossos entrevistados sobre o conhecimento da política do Território Etnoeducacional.

Vejamos a explanação do representante do FOREEIA sobre a política:

Bom, a política dos territórios, eu participei, bastante, inclusive no processo de sua concepção e construção. Os territórios têm como propósito principal, primeiro lugar, superar as fragilidades que as políticas federativas apresentam nas políticas de educação escolar que obedecem às divisões administrativas dos poderes, dos estados, municípios e da união, onde o regime de colaboração deveria funcionar e não funciona, então, os territórios eram um pouco para superar essa fragilidade, esse enquadramento da política. Segundo lugar, para atender uma perspectiva chamada etnoterritorial dos povos indígenas, que segue então outra lógica de territorialidade, quer dizer, os brancos organizam seus trabalhos dividindo por entes federados, união, estado, municípios, que não corresponde à lógica espacial dos índios. Essa lógica: município, estado, união, na verdade, foi muito maléfico aos índios, porque acabam dividindo, inclusive, povos, famílias, dividindo mesmo, não só fisicamente mas principalmente politicamente, enquanto que um município atende de um jeito uma comunidade, o outro município atende de outro jeito a mesma comunidade, o mesmo povo, um melhor e o outro é pior, o outro é bom e o outro é ruim, sendo que é o mesmo povo, além dessa divisão mesmo cultural, então em algum município, a língua é valorizada, no outro ela é perseguida. Então, a política dos territórios visou dar, respeitar um pouco mais essa forma de organização espacial e social dos povos indígenas, além de tentar dar uma organização melhor do ponto de vista do planejamento, da implementação das políticas (REPRESENTANTE DO FOREEIA. Entrevista realizada em 16 de maio de 2017).

E também a opinião do representante da Coordenação dos Professores Indígenas do Rio Negro sobre a política do TEE.

[...] como todas as políticas novas, elas criam expectativas, foi muita expectativa, então a população indígena embarcou de corpo e alma nesse projeto, porque via uma possibilidade de realmente... dar qualidade às políticas aqui na região e ter esse protagonismo indígena, porque o território prevê a criação de um conselho, de uma comissão, que tenha representantes indígenas, e as instituições que pudesse assim, de fato, criar uma política que atendesse à especificidade aqui do território. E uma outra situação era a questão do rompimento da fronteira dos municípios geográficos, então, por exemplo, o território ter uma base muito forte na questão de criar uma política de educação para povos afins... (REPRESENTANTE DA

COORDENAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO RIO NEGRO.
Entrevista Realizada Em 24 De Março de 2017).

Pela visão dos nossos entrevistados, houve expectativa muito grande com a política do TEE. Entretanto, com o decorrer do tempo, a política não teve continuidade, ou seja, não aconteceram as reuniões conforme acordadas na assinatura do plano de ação, sendo que estavam previstas duas para cada ano, conforme o decreto. Nesse sentido, foram realizadas apenas algumas, e as agendas das reuniões programadas foram canceladas pelo MEC. Com isso, a política foi paralisada e os desafios continuaram aumentando cada vez mais.

Diante da paralização da política do TEE, desde 2012 no país, só é confirmado o que é salientado por Luciano (2013), quando afirma que a política indígena tem grandes desafios. O primeiro é que o tema não tem grande importância e não tem prioridade no governo brasileiro, e o segundo, é que o Ministério da Educação não tem estrutura física para atender à política como coordenador da EEI (LUCIANO, 2013, p. 29).

Enquanto isso, as comunidades continuam inconformadas com o atendimento da educação escolar indígena, que ocorre de qualquer jeito, sem um mínimo de infraestrutura nas escolas. Dessa forma, aspiram por uma formação inicial de professores intercultural, para que, assim, preparem os alunos para o bem viver. Nesse sentido, buscam uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, que até então permanece na reivindicação dos indígenas e no discurso governamental, enquanto que, na prática, não se concretiza em muitos estados (GRUPIONI, 2011, p. 1).

Um exemplo concreto pode ser visto na própria Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que realizou, no ano de 2015, a I Conferência Nacional de Política Indigenista (I CNPI), na qual foi debatida, como proposta principal do documento final desta I CNPI, a reivindicação pelo fortalecimento da instituição FUNAI. Porém, no ano 2017, pelo atual governo federal, o que ocorreu foi o oposto, já que foi deliberado o corte orçamentário de 50%, aproximadamente, além dos cargos comissionados da instituição, através do decreto federal nº 9.010/2017¹⁵. Nesse sentido, a maior instituição indigenista foi enfraquecida, sendo que ela tem trabalho

¹⁵ Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, remaneja cargos em comissão, substitui cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE e revoga o Decreto nº 7.778, de 27 de julho de 2012.

voltado aos povos indígenas, principalmente no tocante à demarcação de terras indígenas e ao acompanhamento da Educação, Saúde, Meio Ambiente e outros.

Como também demonstra o Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil – dados 2016 (CIMI, 2016), são ressaltados os tipos de violência e violação de direitos dos povos indígenas mais freqüentes. A mortalidade infantil se destaca entre o povo Yanomami; enquanto o suicídio acontece em maior número entre os povos indígenas do Amazonas. Já o assassinato de maior abrangência acontece com o povo Yanomami, por conta do garimpo, seguida dos indígenas do Mato Grosso do Sul, por causa dos conflitos de terra. Diante desse cenário, temos a omissão do Governo Federal na ausência de regularização das terras indígenas.

Layrargues (2017) destaca, nesse cenário, as lutas ambientais locais e globais em defesa dos biomas ameaçados, da justiça ambiental e da institucionalização da política ambiental, que agora apresentam um contexto unificador, que aponta para uma pauta comum: a luta contra um tipo de capitalismo extrativista. Dessa forma, lutas ambientais como essas empoderam as comunidades para a manutenção de seus territórios e para a proteção e preservação do Cerrado fortemente ameaçado.

Entendemos que não é apenas um ou outro proprietário de uma fazenda de soja que representa a fonte de degradação ambiental, é o próprio modelo de desenvolvimento adotado no país. Se queremos proteger os povos indígenas e os biomas, não basta ampliar as vozes de apoio, com o trabalho educativo de conscientização ambiental, mas convergir ações coletivamente contra a pressão do extrativismo, que responde ao projeto nacional do governo desenvolvimentista, implementado pelo governo brasileiro há pelo menos uma década (LAYRARGUES, 2017).

O que se percebe, realmente, é a falta de compromisso, conforme afirma Luciano (2013), sendo isso não só com o governo público, mas também, com o cidadão. Apesar disso, os povos indígenas não se desanimam, já que lutam pela continuidade de políticas como um compromisso de Estado, e não de Governo. Nesse sentido, buscam diálogo para que as ações não fiquem suspensas e sem prosseguimento das políticas. É importante perceber que são nas mudanças de gestões que as políticas indígenas, na maioria dos estados, são esquecidas.

A partir dessa problematização da mudança de governo público e da falta de melhoria na qualidade da oferta e no atendimento da política de Educação Escolar

Indígena, os povos indígenas aceitaram a proposta da política dos Territórios Etnoeducacionais (TEES).

Desse modo, o representante do COPIARN relata-nos sobre a expectativa que a política do TEE Rio Negro gerou:

Então, num município, quando tinha prefeito, secretário que tivesse engajado na educação escolar indígena, as coisas avançavam e quando saíam, as coisas desandavam. Então, eu acho que é um dos motivos e um dos pilares que motivaram o movimento indígena e a concordar com essa proposta do território, é isso, é a continuidade a institucionalização da política de educação escolar indígena. E o território vem, então, com esse objetivo, de trabalhar de forma articulada, do governo federal, estado e município, e, no meu ponto de vista, o que ficou marcado é que, se o município não tivesse condições de tocar o trabalho da educação escolar indígena, o estado poderia assumir, e se o estado não pudesse assumir, como já é do dever da união trabalhar com as populações indígenas, a união faria isso diretamente com as populações indígenas, trataria essa política direto... E, assim, então, você não teria descontinuidade, e aí houve uma concordância do movimento local em apoiar a criação dos territórios etnoeducacionais, que é uma mobilização, um arranjo administrativo, em que você teria todos os autores que trabalham com a educação escolar indígena aqui no território, podendo fazer um planejamento conjunto, e pensar estratégias conjuntas pra que, de fato, a educação escolar indígena pudesse ser implementada a contento, ou de acordo com a reivindicação das comunidades indígenas (REPRESENTANTE DO COPIARN. Entrevista realizada em 24 de março de 2017).

Mas com todos os percalços, a política de Educação Escolar tem surgido gradativamente nas estruturas dos estados e municípios, sendo instituídas as coordenações específicas para atender à Educação Escolar Indígena na execução de programas e no fomento às ações dos povos indígenas. Em alguns estados, as coordenações da política são bem organizadas e regulamentadas, porém, em outros, e na maioria dos municípios, as coordenações de EEI funcionam em salas improvisadas e, às vezes, apenas em uma mesa.

A coalizão é o único artifício para se conseguir algo para qualquer movimento social. E para os povos indígenas, isso já está definido há muito tempo nas cinco regiões do país. Há grandes organizações na luta pela política dos povos indígenas, movimento Indígena organizado e legitimado pelos povos indígenas do seu território. Na região Norte, o movimento que luta por todos os temas indígenas é a

Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB¹⁶) e, em São Gabriel da Cachoeira, contamos com a Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN).

No campo da Educação, temos o movimento que luta no âmbito nacional, como o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI). Na esfera estadual, cada movimento é organizado e tem a sua representação, sendo que, no Amazonas, existe o Fórum de Educação Escolar Indígena (FOREEIA). Em âmbito municipal, em São Gabriel da Cachoeira, existe o Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (COPIARN).

Nesse contexto de organização, o movimento indígena tem conquistado algumas políticas. A luta por um quadro de professores e lideranças indígenas escolarizadas é uma aposta das organizações indígenas para que o rumo da Educação Escolar Indígena (EEI) renove-se e se consiga uma política pública a favor dos povos indígenas e, com isso, têm-se obtido resultados no âmbito de curso superior em várias áreas, não só em licenciaturas, como também nas áreas de medicina e direito. O antropólogo Grupioni especifica essas ofertas de formações para os indígenas no âmbito estadual e federal.

Demandadas por professores indígenas em busca de formação superior e estimuladas por editais federais ou convênios com secretarias de educação, algumas universidades brasileiras têm se aberto para professores indígenas. Cursos de licenciatura interculturais estão em andamento em diferentes universidades do país e as primeiras levas de professores indígenas, com diplomas de terceiro grau, já começam a retornar para suas aldeias, como aconteceu recentemente em Mato Grosso e em São Paulo. Até o momento, esses cursos formaram quase três centenas de professores indígenas (GRUPIONI, 2008, p.18-19).

Assim, parte-se da premissa de que qualquer caminho que se busque para inovar, melhorar a realidade, ou mesmo buscar alternativas de exercitar a cidadania, deve partir sempre na ótica do que é legalmente constituído. Ao mesmo tempo, é necessário entender as vozes indígenas na busca de um novo ordenamento jurídico que corresponda aos anseios por uma política de educação escolar específica e intercultural.

¹⁶ A COIAB foi fundada para ser o instrumento de luta e de representação dos povos indígenas da Amazônia Legal Brasileira pelos seus direitos básicos (terra, saúde, educação, economia e interculturalidade).

Para tanto, é preciso que haja uma política coesa e articulada, que não envolva degradação ambiental, desmonte de gestão ambiental e que fortaleçam as práticas da construção de sustentabilidade para o desenvolvimento da comunidade indígena, a partir da EEI e da educação ambiental.

A oferta da Educação Escolar Indígena tem sido executada pelos estados e municípios, porém de uma forma muito distinta, como foi afirmado pelo representante do FOREEIA e COPIARN na entrevista. Há secretários municipais de educação que compreendem a política de Educação Escolar Indígena e possibilitam um grande feito aos povos indígenas, e outros não. Por esse motivo, há a concordância dos indígenas em aceitar a política dos TEEs, que resolveria, em grande parte, essa dificuldade na implementação da Educação escolar Indígena. No entanto, é necessário que a política seja efetivada, de fato, e que haja continuidade por parte do Ministério da Educação.

Entre as conquistas já citadas nos capítulos anteriores, nota-se, a cada ano, a expansão de escolas e matrículas indígenas em ritmo crescente, conforme mostram os dados do Censo Escolar. Isso se deve, também, como relata o antropólogo GRUPIONI (2008), à importância dada ao tema Educação nas reuniões indígenas, que afirmam a Escola como uma reivindicação primordial em praticamente todas as assembleias realizadas pelo movimento indígena. Nesse sentido, nos últimos vinte e cinco anos, a escola enraizou-se significativamente na maioria dos grupos indígenas do país (GRUPIONI, 2008, p. 13).

É com essa expectativa que os povos indígenas participam mais uma vez da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (2017), objetivando apresentar aos governos públicos, as suas prioridades, já que o documento final, formulado a partir da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, que ocorreu em 2009, não foi valorizado, ou implementado pelo Governo Federal, Estadual e Municipal.

2.3 O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA NA VISÃO DOS QUE DELE PARTICIPAM

O Decreto Federal nº 6.861/2009 cria os territórios Etnoeducacionais e atende o Artigo 231 da Constituição Federal de 1988, que preconiza o reconhecimento das

diferenças culturais e dos projetos de continuidade sócio-histórica de cada povo indígena à implementação das políticas públicas.

Como já vimos no capítulo anterior, o estado do Amazonas possui sete territórios etnoeducacionais. O Território Etnoeducacional Rio Negro foi um dos 25 TEEs pactuados e o primeiro a ser implantado no país. Nesse Território Etnoeducacional, iniciou-se também a primeira Conferência Regional da I Conferência Nacional de Educação Escolar (I CONEEI), sediada no município de São Gabriel da Cachoeira, em que se discutiu a política do TEE, que foi imediatamente aceita pelos indígenas.

Indagamos aos entrevistados como se sucedeu a implementação da política do TEE Rio Negro no município. Vejamos o que a liderança indígena do FOREEIA relatou, em relação a esse fato, que aconteceu em 2009, na primeira Conferência Regional da I CONEEI:

A implantação do Rio Negro, claro, seguiu essa rotina, como no rio negro a força do território é muito forte, os territórios foram prontamente atendidos e aceitos, porque interessa muito a eles, exatamente essa realidade multiétnica, mas referenciada num território. Eu acho o rio negro exatamente o tipo disso que eu estou falando, a própria federação que é a maior organização indígena, ela não é de um município, ela é dos três municípios, ou seja, para a FOIRN não interessa se tais comunidades pertencem a São Gabriel, tais comunidades pertencem a Santa Isabel, Barcelos, interessa é que eles são povos do alto rio negro, pertencem a uma territorialidade única do ponto de vista da articulação, então logo foi compreendido e muito requerido, inclusive, foi o primeiro Território Etnoeducacional criado. A primeira conferência regional da primeira conferência da educação escolar indígena, basicamente a conferência compreendeu e aceitou, e implantou isso, exatamente entendendo essa importância que aqui eu já falei sobre o princípio e a importância e a concepção dos territórios etnoeducacionais. Eu acho que foi uma discussão bem compreensiva para eles, e uma discussão bem animadora, o pessoal acreditou muito e apostou nisso. Não tivemos dificuldade nenhuma para a compreensão do que era e do propósito... (LIDERANÇA INDÍGENA DO FOREEIA Entrevista realizada em 24 de março de 2017).

No caso específico do TEE Rio Negro, particularmente em São Gabriel da Cachoeira, a expectativa da Política foi auspiciosa, por várias situações que o município enfrenta. Ele está localizado numa região de difícil acesso, a 852 km de distância da capital, sendo tudo difícil de ser implementado pelos governantes. As dificuldades consistem na logística e estão atreladas à sistemática de planejamento

e financiamento da modalidade de educação indígena, hoje em vigor, que funciona através de procedimentos relacionados à divisão político-administrativa dos Municípios. Dessa forma, para o trabalho acontecer, é preciso que as instituições trabalhem conforme a proposta de gestão, definida pelo Decreto nº. 6.861/09, que estabelece o atendimento da política por território etnoeducacional e não por unidade de federação. Ou seja, as ações para EEI devem ser discutidas com os indígenas do TEE, o que muitas vezes ultrapassa o limite do município ou estado.

Nessa situação, precisamos entender, inicialmente, o que é política. Condé (2011) conceitua que a Política é uma atividade vinculada, de alguma forma, ao poder, preferencialmente, legítimo, que produz efeitos e resultados, ou seja, trata-se de “um conjunto de interesses entre grupos na possibilidade de resolução de conflitos via negociação ou diálogos de algo” (CONDÉ, 2011, p. 8).

Portanto, o TEE é uma política pública que depende de gestores para implementá-la, ou seja, de pessoas que entendam de gestão pública para que haja o funcionamento da ação, pois, sem isso, a política pode ser comprometida nas suas finalidades e ações. Sem a compreensão da política, o gestor não avança, prejudicando todo o processo do desenvolvimento. Além disso, um dos fatores que indicam problemas no funcionamento da política do TEE é a mudança de gestores públicos a cada 4 anos, o que não dá sequência à política já estabelecida na gestão anterior.

Por isso, é necessário que entendamos todo processo da política pública, reconheçamos nosso papel e o do governo, a fim de que possamos acompanhar as decisões que afetam a sociedade, conforme destaca Condé (2011).

Nesse viés, a busca pela excelência na gestão pública tem um papel relevante para a condução das políticas de forma efetiva e eficaz. Assim, para se pensar em melhorias da administração pública, é interessante analisar as pessoas que detêm a ideologia e o conhecimento dos anseios e da realidade do público a ser atendido, além de entender as estratégias e planos, a sociedade e seus direitos, os processos, os resultados, a informação e o conhecimento gerado em cada política.

Nesse contexto, Condé (2011) ressalta que a política pública é um fenômeno político e, nessa perspectiva, temos que mudar a visão de que a política é suja e que todos são iguais. Isso é primordial, já que é a partir dela que se inicia a discussão da política pública, sendo necessário o envolvimento de toda a sociedade para melhor discussão e encaminhamentos.

Para os povos indígenas, é premente a necessidade da criação de um novo modelo de gestão pública, com um sistema próprio de educação, de modo a garantir maior participação indígena nas políticas públicas voltadas para Educação Escolar Indígena. Isso também é importante para que se possa assegurar, efetivamente, o respeito à diversidade e à especificidade de cada comunidade indígena, além de seus processos próprios de aprendizagem, o uso das línguas maternas e demais mecanismos de fortalecimento e manutenção dos valores culturais.

Com essa perspectiva, o TEE foi criado, conforme o antropólogo Luís Grupioni ressalta na sua narrativa:

[...] a proposta de criação dos Territórios Etnoeducacionais representando uma inovação no quadro atual de acefalia da gestão da educação indígena no país, evidenciando um posicionamento propositivo por parte do MEC em procurar organizar um modelo em que se articulam representantes do governo federal, dos sistemas de ensino, dos professores e comunidades indígenas, das organizações da sociedade civil de apoio aos índios e das universidades, no diagnóstico, no planejamento, na execução e na avaliação conjunta e participativa das ações de educação indígena em cada território a ser constituído (GRUPIONI, 2011, p. 5).

O Território Etnoeducacional é uma política pública do governo federal que não muda o regime de colaboração, mas dialoga com os entes federados para melhor resultado da política. É esse gargalo que precisa ser melhor analisado e discutido entre os entes federados e a coordenação da política do TEE. Nesse sentido, é necessário garantir a política do TEE nas mudanças das gestões públicas dos governos municipais, estaduais e federal.

Sabemos que os Estados e municípios têm a sua autonomia, conforme Carlos Roberto Jamil Cury aborda sobre a questão federativa:

Trata-se, pois, de um regime em que os poderes de governo são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de competências legalmente definidas. A repartição de competências sempre foi um assunto básico para a elucidação da forma federativa de Estado (CURY, 2010, p. 4).

Como foi enfatizado acima, os estados e municípios funcionam numa divisão político-administrativa, porém, a política do TEE não muda o regime de colaboração, já que respeita o que está garantido na Constituição Federal. Conforme Cury

evidencia, a distribuição de competências legislativas, normativas e financeiras é o distintivo do federalismo e de sua composição, o que resulta tanto na atuação de cada ente federativo, quanto na articulação conjunta de todos (CURY, 2010).

É com esse ideal, de mudar os paradigmas da divisão política administrativa dos entes federados, que foi homologado o decreto do TEE como uma nova forma de gestão de política pública para os povos indígenas.

Condé (2013) reitera como não é fácil efetuar a implementação de uma política pública, pois esta depende de vários fatores, sendo necessário que se saiba o problema, as informações sobre o problema, o desenho, o ensaio, a implementação, o monitoramento e a avaliação.

As políticas públicas (*policies*) tem uma relação direta com a política (*politics*), sendo em grande medida produzida pela ação desta segunda sobre as primeiras. Portanto, nada de neutralidade ou da ausência de interesses. Este quadro envolve decisões onde critérios normativos (envolvendo valores) estão em disputa e compreendem decisões e ações relativas à alocação de recursos variados (CONDÉ, 2013, p. 2).

A política pública requer planejamento, orçamento e monitoramento da ação, não podendo ser implantada sem uma devida organização e recurso. Mainardes (2006) destaca que avaliar as políticas públicas educacionais, no Brasil, ainda é muito novo. Além disso, ressalta que é necessária uma a avaliação desse ciclo de políticas, desde a sua formulação inicial, até a implementação no contexto e os seus efeitos.

Mainardes (2006) ressalta que todos os beneficiados da política devem ser envolvidos na discussão e não devem ser excluídos nos processos de formulação e implementação da política. Evidencia, ainda, um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas ou programas educacionais, com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: (i) contexto de influência, (ii) contexto da produção de texto, (iii) contexto da prática, (iv) contexto dos resultados/efeitos e (v) contexto de estratégia política.

O primeiro contexto de influência está relacionado ao início das políticas públicas e à construção dos discursos políticos. Dessa forma, as finalidades da política são definidas e são formadas as comissões ou grupos representativos. O

Contexto da produção de texto baseia-se na construção do texto político, expressando a política que é codificada de forma complexa.

Mainardes (2006) faz a seguinte análise sobre esses dois contextos:

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral (MAINARDES, 2006, p. 52).

O terceiro contexto da prática está sujeito à interpretação e recriação, estando ele relacionado com a forma como a política produz efeitos e consequências, que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. O quarto contexto, dos resultados ou efeitos, preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, englobando a ideia de que a política tem efeito e não somente resultado. O quinto contexto é o da estratégia política, que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas, que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

É importante ressaltar que esses contextos estão inter-relacionados e apresentam grupos de interesses, sendo que cada um deles envolve disputas e embates.

A análise do ciclo de políticas oferece uma análise crítica da trajetória de políticas, e contribui para capturar parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas.

Nesse sentido, ficam evidentes, em nosso estudo de caso, as dificuldades em implementar essa política em sua plenitude, por existirem particularidades variáveis e adversidades.

Após várias fases de análise do ciclo de políticas, vamos conhecer a opinião da liderança indígena do povo Baniwa, representante do COPIARN, sobre a implementação da política do TEE Rio Negro e seus entraves.

[...] agora, no entanto, o que acontece, como toda política de estado, ela depende de continuidade, o que nós percebemos em 2009, cria-se o território etnoeducacional do Rio Negro, faz as pactuações com

todos os entes federados, com todo mundo que faz parte, que é envolvido com a política de educação escolar indígena, há mudanças de ministros, mudança de governo, você percebe a descontinuidade, por exemplo. E uma outra coisa que eu verifico é que no próprio decreto da criação do território etnoeducacional não se resolveu a questão de qual ente federado que tem a responsabilidade de chamar os outros entes federados para uma mesa de discussão. Então, ficou muito respeitado a autonomia que esses entes federados têm, então, por exemplo, o município se não quiser participar, não participa, então você não tem uma coisa fechada, um controle externo que pudesse obrigar esses entes federados a participarem desse processo, eu acho que isso é um ponto frágil, digamos assim, da questão do território etnoeducacional. Então, tem vezes que o governo federal quer executar, mas os municípios não querem aderir a essas política ou instituições, então, eu acho que esse processo precisa ser melhorado pra poder andar, e aí, de fato, a partir da implantação dessas políticas, tudo que foi planejado, nem tudo foi colocado em prática por essa situação, então, tem muito tempo sem reuniões do território, a dificuldade de financiamento para mobilização da comissão do território, do funcionamento dos territórios....(LIDERANÇA INDÍGENA DO POVO BANIWA. Entrevista realizada em 24 de março de 2017).

Diante do comentário do nosso entrevistado, é necessário que se faça uma avaliação do próprio decreto federal e do papel do MEC, para que este assuma a sua responsabilidade, de fato, como coordenador da política, havendo a participação indígena de uma forma democrática, de modo a acompanhar e intervir no processo de tomada de decisão referente à política do TEE.

Mainardes (2006) adverte-nos que se deve fazer uma análise profunda sobre as questões conjunturais reproduzidas pela política. Além disso, é necessária uma pesquisa criteriosa do contexto da prática, por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica. Ou seja, é preciso conhecer o problema, as informações sobre o problema, analisar o desenho, acompanhar a implementação, o monitoramento e a avaliação. Só então, saberemos se a política dará certo ou não. Caso não dê, é preciso tentar novamente, quantas vezes forem necessárias.

O TEE Rio Negro, no início de sua implantação, estabeleceu inúmeras reuniões em que foi esclarecido o funcionamento da política, de uma forma participativa, entre os entes federados e indígenas. Porém, há mudança nos gestores de 4 em 4 anos.

Na mudança de gestores, pela falta de reuniões, a política do TEE Rio Negro perde a força, já que há o desconhecimento sobre a política que orienta a gestão da educação escolar indígena, o que dificulta a sua adesão e internalização nos níveis

técnicos das secretarias municipais de educação. Isso é ocasionado pela falta de compromisso do governo federal, uma vez que não é convocada uma reunião da comissão gestora do TEE Rio Negro.

Isso posto, vamos conhecer a opinião da liderança indígena da OIBI, quando foi indagado sobre a implementação e sobre o entrave da política do TEE Rio Negro.

[...] do lado dos governos municipais é um problema, os secretários de educação nunca participam, principalmente de Barcelos e Santa Isabel, não dão muito valor a isso, já o movimento indígena em sua maioria participa, mas deveriam participar mais... eu vejo uma certa dificuldade de indígenas de entender essa política de territorialidade, saber como funciona, saber como lidar com isso, saber aproveitar as vantagens que ela traz, eu vejo que os indígenas não sabem aproveitar isso, como os poderes públicos, no caso, os municípios também não sabem aproveitar isso direito... bom, esses são os pontos críticos que eu acho que teria que avançar, já o governo federal, que é a pessoa que coordena isso, tem problema, é isso que eu vejo. O MEC não consegue delegar também, quando tenta delegar, delega por palavra...eu sempre digo assim, tradição oral é do indígena, não é de governo... (LIDERANÇA INDÍGENA DA OIBI. Entrevista realizada em 01 de abril de 2017).

Diante desse contexto, o antropólogo Luís Donizete evidencia a falta de prioridade do governo federal nos impasses que marcam a execução de políticas de Educação na Educação Escolar Indígena, uma vez que as ações de Educação Escolar Indígena no país seguem conduzidas como Política de Governo, marcadas por propostas descontínuas e com baixo êxito de resultados (GRUPIONI, 2011, p. 1).

Além disso, a liderança indígena e professor do FOREEIA confirma a falta de compromisso do governo federal, quando foi indagado a respeito da implementação e entrave da política do TEE Rio Negro.

[...] não tivemos dificuldade nenhuma para a compreensão do que era e do propósito do TEE, infelizmente eu acho que hoje todo mundo está decepcionado, porque a política não foi adiante, não foi adiante, não porque a política é ruim, mas é porque os dirigentes políticos que vieram depois. A política dos territórios teve um momento político na gestão do presidente Lula, no segundo mandato, principalmente, mas quando essa equipe saiu, o projeto começou a ser abandonado pelos outros que vieram, então, o problema dos territórios não é a sua fraqueza, não é a sua concepção ou operação, o problema é político, porque os dirigentes que vieram depois não assumiram o compromisso de levar adiante a política. Eu acredito que ainda é a única política hoje inovadora,

interessante e que poderia ajudar resolver muitos problemas que a educação escolar indígena enfrenta (LIDERANÇA INDÍGENA E PROFESSOR DO FOREEIA. Entrevista realizada em 16 de maio de 2017).

Diante disso, os povos indígenas reivindicam uma política que correspondesse aos seus anseios. Mesmo com tantos entraves, não se fragilizaram diante das ações que não deram certo, já que seguem firmes na luta pelo bem viver dos povos indígenas¹⁷. Há aproximadamente 500 anos, o povo não indígena tenta dizimar os povos indígenas, não pela arma branca, mas por não atender e valorizar as suas demandas.

Luciano (2010) frisa que, enquanto não existirem políticas efetivas, os povos indígenas não desistirão. Como destaca no texto dos Territórios Etnoeducacionais: Um novo paradigma na Política Educacional Brasileira, no qual aposta, com muita esperança, na resolução dos dilemas da política para os povos indígenas:

Em minha compreensão, trata-se de uma ideia bastante avançada e paradigmática que talvez nem o Governo e muito menos os povos indígenas tenham dado conta do tamanho avanço conceitual que a proposta pode gerar no campo das políticas públicas do país em geral, mas especialmente no campo das políticas voltadas aos povos indígenas. Se a ideia é inovadora no modo de pensar e conceber a organização dos serviços prestados pelo Estado aos povos indígenas, não deveria ser para os povos indígenas na medida em que nada faz do que resgatar a importância das relações etnoterritoriais milenares – interação orgânica homem-natureza - construídas pelos povos indígenas ao longo de milhares de anos, atropeladas pelo processo de colonização europeia (LUCIANO, 2010, p. 3).

Mas, para mudar esse contexto atual e para o avanço dessas políticas, Grupioni (2011) frisa que é necessário que o governo federal reveja e atualize não só as legislações e normas educacionais, como vem fazendo nos últimos anos, mas também o atual modelo de gestão compartilhado entre o governo federal, estadual e municipal, instituído pelo decreto federal nº 26/91, que resulta em ações desarticuladas.

Diante das adversidades que foram relatadas nas informações, os entrevistados foram convidados a sugerir novas proposições para o aperfeiçoamento

¹⁷ Frases que foram bastante repetidas no acampamento terra livre, que ocorreu no período de 24 a 28 de abril de 2017 em Brasília.

da política do TEE Rio Negro. Conheceremos as sugestões das quatro lideranças indígenas do município de São Gabriel da Cachoeira.

Iniciaremos com a liderança indígena da FOIRN, que fez vários apontamentos da saúde indígena, tendo acompanhado toda a sua concepção e construção pelo governo federal. Esse é um dos pontos cruciais da política de saúde indígena que, de acordo com ele, ainda está dando certo e se trata de um recurso disponibilizado para o controle social. No caso do Território Etnoeducacional (TEE) Rio Negro, este não possui nenhum recurso assegurado para reunião da Comissão Gestora, o principal lugar que se tem para discutir, avaliar e propor ações para serem implementadas na política do TEE Rio Negro. Entretanto, ele propõe que tenha recurso financeiro garantido e disponibilizado para a Comissão Gestora do TEE Negro.

A liderança indígena da OIBI afirma que é favorável ao Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, mas é preciso ter força de Lei no Congresso Nacional e, segundo ele, reconhece não existirem parlamentares para defendê-la. Nesse sentido, propõe que seja revista toda a política do TEE Rio Negro e que tenha, no MEC, um Sistema Nacional, em que todos os territórios nos estados se transformem em unidades executoras, ou seja, nada passaria pelos estados e municípios, todos os Territórios Etnoeducacionais fariam a execução direta.

O professor e liderança indígena da COPIARN também afirma que a política do TEE surgiu como uma grande expectativa para a solução dos entraves que os estados e municípios não conseguem solucionar em relação à implementação da política de educação escolar indígena. Além disso, recomenda que seja criado um subsistema, ao invés de o TEE Rio Negro ser uma articuladora das ações entre os entes federados. Por último, defende que o TEE Rio Negro seja institucionalizado como unidade executora para efetuar e executar a política de Educação Escolar Indígena.

O professor e liderança indígena do FOREEIA, após várias análises, recomendou que o Estado Brasileiro assuma, de fato, a política do TEE que abandonou. Nesse sentido, defende que assuma a coordenação dessa política, convocando os entes federados para mesa de diálogo, de planejamento e que cada um tenha a sua responsabilidade, de forma que sejam criadas condições de implementar ações da política do Território Etnoeducacional e, assim, de fato, firme-se como política pública.

Portanto, com as observações acima citadas, estudaremos o melhor caminho para que se resolvam os impasses encontrados no desenho da política do TEE a fim de se chegar a um Plano de Ação Educacional (PAE), com ações exequíveis no Território Etnoeducacional Rio Negro. É o que apresentaremos no capítulo 3.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A GESTÃO DO TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL RIO NEGRO NOS SISTEMAS DE ENSINOS EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

A pesquisa sobre a política do Território Etnoeducacional Rio Negro - TEE Rio Negro possibilitou-nos aprofundar o conhecimento sobre a discussão, construção e desenvolvimento da política do TEE Rio Negro. Nesse sentido, tivemos como parâmetro o Decreto Federal dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), o Plano de Ação do TEE Rio Negro e a sua implementação, pelos Sistemas de Ensino, no município de São Gabriel Cachoeira.

Com o trabalho da pesquisa, foi possível perceber as dificuldades que as instituições governamentais e não governamentais enfrentam, diante da interrupção das reuniões da comissão gestora do TEE Rio Negro, o que impossibilita os esclarecimentos da política de Educação Escolar Indígena. Como consequência, ela permanece inerte frente aos grandes desafios que continuam a crescer no decorrer dos anos.

Durante a pesquisa, foi elucidada a luta do movimento indígena pelo território, que se iniciou desde a década de 1970 até os dias atuais. É importante perceber, entretanto, que a educação está assegurada desde a constituição federal e, em especial, com a resolução nº 5, aprovada em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, que trata sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. No entanto, em relação à política pública, foi verificado que, após muitas pressões do movimento indígena, foi implementada, pelo governo federal, a política do Território Etnoeducacional (TEE) e, como consequência, houve a construção da política do Território Etnoeducacional Rio Negro.

Diante das adversidades, como falta de políticas para construção de escolas indígenas e de uma universidade indígena, além da ausência de concurso público para professores indígenas, de currículo e material didático diferenciado, compreendemos a implantação e implementação da política do TEE Rio Negro, com os seus avanços, dificuldades e as propostas de melhoria das lideranças e professores indígenas entrevistados. Nas entrevistas realizadas, constatamos a importância da política do TEE Rio Negro em dirimir os desafios da política de Educação Escolar Indígena.

A partir da política do TEE Rio Negro, houve avanços, como a formação de professores indígenas a nível médio, o magistério indígena, que está em sua terceira turma. A nível superior, frisa-se a oferta das Universidades Federais e estaduais, em todos os anos, com a proposta da Universidade Estadual do Amazonas em oferecer as turmas nas próprias terras indígenas. Os desafios principais são a construção de escolas indígenas e a criação da Universidade Indígena.

O Plano de Ação Educacional (PAE) será confiado ao Secretário Estadual de Educação e secretário municipal de educação de São Gabriel da Cachoeira, entretanto, isso não garante a sua implementação. É importante perceber, no entanto, que a medida proporciona solução de continuidade da política de Educação Escolar Indígena e o funcionamento da política do Território Etnoeducacional Rio Negro.

Na sessão seguinte, evidenciaremos a importância da continuidade da política, a prioridade do funcionamento da Comissão Gestora do TEE Rio Negro e as fases a serem seguidas para a contiguidade da política, conforme prenuncia o decreto do Território Etnoeducacional.

3.1 ETAPAS DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL DO TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL RIO NEGRO (TEE RIO NEGRO)

O Estado brasileiro, nos últimos dois anos, vem passando por uma crise política, econômica e social, jamais vista na história do Brasil. Com isso, houve o desmonte aos direitos dos povos indígenas, por meio da PEC 215¹⁸, PEC 210¹⁹, e de outras iniciativas legislativas para promover o saque das riquezas naturais existentes nas terras indígenas, além do fim da política indigenista.

Nos dias 24 a 29 de outubro de 2016, foi realizado o II Fórum Nacional de Educação de Educação Escolar (II FNEE), em Brasília, onde foi manifestada uma preocupação com o futuro das políticas de Educação Escolar Indígena (EEI) e com as reformas antidemocráticas que estavam atingindo a conquista dos direitos humanos e educacionais dos povos indígenas do Brasil e, nesse contexto a EEI tornou-se ainda mais incerta e instável (Anexo E).

¹⁸ PEC 215 (Proposta de Emenda à Constituição 215) – transferência de autorização das demarcações das terras indígenas do executivo para o legislativo.

¹⁹ PEC 210 (Proposta de Emenda à Constituição 210) – trata da autorização de mineração em terras indígenas.

Diante desse contexto, foi elaborado um documento, a ser entregue ao Ministro da Educação, que englobou uma série de reivindicações, como a efetivação da política dos Territórios Etnoeducacionais e a criação do Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena que, para a sua concretização, seria necessário ser criado, apresentado e aprovado no Congresso Nacional, e se tornar uma Lei. Entretanto, não há o apoio de parlamentares consideráveis na câmara dos deputados, o que impossibilita a criação do sistema próprio. Diante dessas circunstâncias, o movimento da EEI reivindicou pela continuidade da política dos Territórios Etnoeducacionais.

Nesse momento de instabilidade política vivenciado no país, não é recomendável que se apresente algo novo ao governo federal, mas que se garanta a continuidade da política pública existente. É nessa perspectiva que na EEI, os povos indígenas suspiram pela efetivação da política do TEE, conforme o II FNEEI e as falas dos entrevistados do Território Etnoeducacional Rio Negro (TEE Rio Negro).

Diante desse desafio e, após investigar os avanços e as dificuldades na implementação da política do TEE Rio Negro no município de São Gabriel da Cachoeira, foi detectado, através do diálogo com os entrevistados, a existência de avanços. Porém, essas conquistas foram pequenas, como citado acima, diante de tantos dilemas específicos do Território Etnoeducacional Rio Negro.

Analisando as potencialidades e dificuldades do TEE Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira, chegamos à conclusão que existe a possibilidade de resolvermos a paralização da política.

Como é de conhecimento, para realizar alguma ação ou indicação aos povos indígenas, os órgãos de governo devem seguir as orientações da convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre os Povos Indígenas e Tribais, ratificada e incorporada à lei brasileira em 2004 (Decreto Presidencial nº 5.051), garantindo o direito à consulta livre, prévia e informada dos povos indígenas e populações tradicionais afetados por projetos ou medidas governamentais. O artigo 6º assegura:

- a) Consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente;

- b) Estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população e em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes (BRASIL, 2004).

A implementação da política do TEE Rio Negro percorreu o direcionamento da convenção 169, assegurando às populações indígenas daquele TEE, o princípio da consulta às ações e programas na área de políticas públicas. No entanto, é importante lembrar que a convenção não é aplicada apenas para a área da educação, mas para as demais políticas públicas voltadas aos povos indígenas.

Diante disso, iremos propor algumas ações, como uma possibilidade de melhoria para a política, sempre seguindo o que norteia a convenção 169, dialogando com os povos indígenas, a saber: Avaliação sobre Território Etnoeducacional Rio Negro (TEE Rio Negro); Reunião da Comissão Gestora do TEE Rio Negro; e Reunião de Repactuação do TEE Rio Negro. Tais ações serão apresentadas a seguir.

3.1.1 Ação 1 - Avaliação sobre Território Etnoeducacional Rio Negro

A política do TEE Rio Negro tem um desenho formatado pelo Ministério da Educação (MEC), em que o próprio MEC é o coordenador da política do TEE. É necessário, então, que se faça uma avaliação desse formato, para verificar se o MEC deve continuar como coordenador da política. O TEE Rio Negro está paralisado desde 2014, política que constituiu expectativas de resolução de problemas que, há décadas, não eram resolvidas, como é o caso das construções de escolas indígenas, concurso público diferenciado e elaboração de materiais didáticos e currículos indígenas.

Na entrevista realizada com E3, a liderança indígena ressalta a importância de realizar esclarecimentos sobre a política do TEE Rio Negro. Além disso, enfatiza que o documento de pactuação do TEE Rio Negro foi pactuado em 2009 e, o outro, atualizado e repactuado em 2014. Desde última reunião em 2014 até o ano de 2017, houve mudança de gestor municipal e estadual, ocasionando total desconhecimento da política, não só pelos não indígenas, como também pelas lideranças indígenas. Vale salientar que toda reunião do TEE Rio Negro foi de iniciativa da Federação das Organizações Indígenas (FOIRN) (anexo E) e parceiros, porém houve a participação

do MEC como financiador da reunião, e não como coordenador da reunião do Território Etnoeducacional.

É necessário que se realize uma avaliação para tratar sobre a coordenação da política do TEE Rio Negro, expondo o objetivo, ponderando os avanços e mensurando as dificuldades da política. Mas, para isso, é necessário que se efetue uma convocatória pelo MEC, atual coordenador da política, convidando todas as instituições governamentais e não governamentais que tratam sobre Educação Escolar Indígena (EEI) no respectivo TEE. Essas instituições seriam: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN; Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro – APIARN; Conselho dos Professores Indígenas do Alto Indígena Rio Negro – COPIARN; Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação; SEDUC/São Gabriel e Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas; Secretarias de Educação do Município de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos; Instituto Socioambiental – ISA; Fundação Nacional do Índio – FUNAI/CR São Gabriel da Cachoeira; Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Universidade Estadual do Amazonas – UEA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM.

Para isso, podemos seguir algumas propostas para avaliação.

Quadro 4 - Propostas para Avaliação

O quê?	Por quê?	Onde?	Quando?	Como?	Quanto?
Conhecer e avaliar a política do TEE Rio Negro	Para que seja dada ou não a continuidade da política.	No TEE Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira.	Em 2018	Através das parcerias entre as instituições governamentais e não governamentais.	O custo financeiro será financiado pelo MEC.

Fonte: Elaborada pela autora.

A proposta apresentada é necessária para que a política seja conhecida e analisada e, dessa forma, seja ponderada a continuidade ou não dessa ação. Nesse sentido, essa aferição deve ser realizada no município de São Gabriel da Cachoeira em 2018, em parceria com as instituições citadas acima, e todo o custo financeiro para a supracitada reunião deve ser subsidiado pelo MEC, responsável pela política.

A reunião tem objetivo de realizar uma avaliação da política do TEE Rio Negro e, portanto, deve ser feita de uma maneira técnica, de modo que as

instituições indígenas e não indígenas comprometam-se diante das responsabilidades assinadas no documento do Plano de Ação.

Após a avaliação da política e as sugestões atendidas, deve-se organizar para a próxima etapa, que é a reunião da comissão gestora. Conheceremos a seguir o que é a comissão gestora.

3.1.2 Ação 2 - Reunião da Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Rio Negro

A Comissão Gestora (CG) é um dos pilares fundamentais para o efetivo controle social com a gestão participativa. Trata-se de um espaço de diálogo entre os indígenas e instituições governamentais e não governamentais, sendo apresentadas críticas e propostas para a melhoria da Educação Escolar Indígena (EEI), nos distritos e comunidades indígenas.

A Comissão Gestora é composta por instituições governamentais e não governamentais, conforme citado acima e é instituída na reunião de pactuação, que tem o papel fundamental de discutir ações do território. Além disso, tem caráter deliberativo, devendo estabelecer as diretrizes e fiscalizar a execução das ações estabelecidas na reunião daquele TEE.

Mas, para que CG funcione conforme está homologada no Decreto Federal nº 6.861/2009, é necessário proporcionar recurso financeiro suficiente para a convocação das reuniões e, dessa forma, sejam discutidas ações para o respectivo território.

Como vimos, é muito importante a atuação da CG e, nessa perspectiva, é necessário o seu pleno funcionamento, em especial na reunião, momento em que são discutidas as principais ações para que a política de EEI seja implementada, a partir dos anseios dos povos indígenas, pelas instituições educacionais.

São funções da comissão gestora: elaborar, pactuar, acompanhar a execução, avaliar e revisar o Plano de Ação do Território Etnoeducacional; reunir-se, no mínimo uma vez semestralmente, em sessões ordinárias, e, sempre que necessário, em sessões extraordinárias. A Comissão Gestora deverá apresentar uma agenda anual de reuniões para o planejamento e financiamento das suas atividades.

Inicialmente, na sua agenda, deve-se garantir recurso financeiro no próprio decreto que, atualmente, não assegura. Dessa forma, é necessário ratificar essa

mudança na lei, propiciando a responsabilidade do financiador, possibilitando a convocação e funcionamento da Comissão Gestora. Além disso, é preciso também atualizar os membros e avaliar o Plano de ação do TEE Rio Negro.

Ainda durante a reunião da comissão gestora, é necessário que o MEC, juntamente com as instituições governamentais e não governamentais, analise os seus compromissos assinados anteriormente, de forma a verificar as suas condições de cumprir ou não as responsabilidades assumidas.

Os principais aspectos que precisam estar bem definidos, quanto ao documento a ser assinado, são as responsabilidades do MEC, SEDUC, SEMED, Universidades, FUNAI, ONGS. A coordenação do TEE Rio Negro deve continuar com o MEC? A SEDUC, SEMED ou Universidade que não executar os seus compromissos terá quais consequências? Qual o papel da FUNAI no TEE Rio Negro?

Portanto, para o bom êxito das ações a serem realizadas pelas instituições, será necessária uma discussão e planejamento da Comissão Gestora. Após firmar todos esses impasses, na reunião da CG, será realizada a reunião de repactuação dos compromissos das instituições governamentais e não governamentais. Essa etapa é o que apresentaremos a seguir.

3.1.3 Ação 3 - Reunião de Repactuação do Território Etnoeducacional Rio Negro

Com a implementação da política do Território Etnoeducacional Rio Negro, pretende-se efetivar os direitos dos povos indígenas a uma educação básica e superior indígena diferenciada, específica e intercultural, a partir da garantia à participação e ao respeito às territorialidades, identidades, línguas e formas de organização social dos povos indígenas.

Para isso, é necessário que haja um diálogo entre as instituições dos governos federal, estadual e municipal, a fim de que se efetive o regime de colaboração, intimado pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação, responsável pela política do Território Etnoeducacional Rio Negro.

Cada ente tem a sua autonomia, porém, para que o TEE Rio Negro funcione, é necessário que se efetive o regime de colaboração entre os entes e se concretize na reunião da Comissão Gestora. Após a pactuação, a Comissão Gestora, reunida regularmente duas vezes ao ano, acompanhará a execução do Plano de Ação,

redefinindo prioridades e metas, em diálogo com os representantes institucionais – Sistemas de Ensino, Instituições de Ensino Superior e outras entidades.

É importante lembrar que o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 13.005 (BRASIL, 2014), em seu Artigo 7º, Parágrafo 4º, afirma a conveniência da existência de um “regime de colaboração específico para modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios etnoeducacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade”. Dois importantes procedimentos compõem o PNE para o desenvolvimento da educação escolar indígena, sendo eles os territórios etnoeducacionais e a consulta prévia e informada, como foi citado anteriormente.

Dessa forma, é necessário que, na reunião de repactuação do Território Etnoeducacional Rio Negro, as instituições firmem um compromisso com as principais ações, que foram criadas no Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, instituído pela Portaria nº. 1.062/2013, sendo elas:

EIXO I – GESTÃO EDUCACIONAL E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Ações:

- Apoio aos sistemas de ensino na implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- Oferta de cursos de formação continuada para as equipes gestoras e técnicas dos sistemas de ensino, responsáveis pela gestão dos territórios etnoeducacionais;
- Apoio ao desenvolvimento de metodologias próprias para o monitoramento e avaliação dos planos de ação dos territórios etnoeducacionais.

EIXO II – PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS E USO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS

Ações:

- Apoio às escolas indígenas no desenvolvimento de currículos, definição de metodologias e processo de avaliação, de forma a atender às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas, por meio da ação de formação continuada Saberes Indígenas na Escola;

- Fomento às pesquisas, que resultem na elaboração e publicação de materiais pedagógicos, didáticos e paradidáticos, em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da Educação Escolar Indígena, por meio do Saberes Indígenas na Escola;
- Disponibilização de materiais pedagógicos que contemplem as especificidades socioculturais dos povos indígenas, as pedagogias próprias, a valorização e o uso das línguas indígenas, e a sustentabilidade socioambiental;
- Oferta de cursos de formação inicial e continuada dos professores indígenas;
- Apoio e divulgação de iniciativas e experiências relevantes em Educação Escolar Indígena;
- Disponibilização da legislação e dos atos normativos que disciplinam a Educação Escolar Indígena em línguas indígenas;
- Fomento à oferta de educação integral nas escolas indígenas, ouvidas as comunidades.

EIXO III – MEMÓRIAS, MATERIALIDADE E SUSTENTABILIDADE

Ações:

- Apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para a estruturação da rede física das escolas indígenas;
- Promoção da inclusão digital, com a ampliação do acesso a computadores e tecnologias digitais;
- Ampliação da oferta do transporte escolar intracampo, destinado às comunidades indígenas;
- Acompanhamento das políticas de alimentação escolar, destinadas às escolas indígenas, para que se respeitem os hábitos e as preferências alimentares de suas respectivas comunidades;
- Disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas indígenas, da infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento, sendo realizadas pequenas reformas.

EIXO IV – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Ações:

- Apoio às redes de ensino para a ampliação da oferta da educação de jovens e adultos;
- Apoio à elevação de escolaridade, articulada à formação técnica e profissional dos estudantes indígenas, por meio da rede de educação profissional e tecnológica;
- Implantação de campi e núcleos avançados da Rede Federal de Educação Profissional em Terras Indígenas, mediante interesse das comunidades locais.

EIXO V – EDUCAÇÃO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO

Ações:

- Fomento ao acesso e à permanência de estudantes indígenas na educação superior e pós-graduação, assegurando-lhes estruturas institucionais e pedagógicas adequadas;
- Apoio a núcleos de estudo e pesquisa de instituições de ensino superior que desenvolvam projetos sobre Educação Escolar Indígena e estímulo ao desenvolvimento de pesquisas acerca dos territórios etnoeducacionais;
- Acompanhamento e avaliação dos programas de reservas de vagas em instituições de ensino superior e de concessão de bolsas destinadas aos estudantes indígenas;
- Promoção do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão que considerem as demandas e as necessidades das populações indígenas.

Levando-se em consideração esses aspectos, é necessário que todas as instituições indígenas e não indígenas sejam convidadas para a reunião de repactuação do Plano de Ação. Além disso, é preciso que todos os gestores da Instituição de Ensino estejam cientes de suas responsabilidades, a fim de que o responsável de cada instituição exerça as suas tarefas no processo de implementação das ações planejadas para a Educação Escolar Indígena a partir do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais.

É importante lembrar que os compromissos firmados no PNTEE são o mínimo a serem executados pelas instituições. Isso não impede que o TEE crie outras ações. O TEE tem toda autonomia de criar ações conforme a população

que atende, sendo que cada povo tem sua educação escolar indígena específica e diferenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou uma análise de como a política do TEE Rio Negro está sendo executada no município de São Gabriel da Cachoeira. Dessa forma, foi realizada uma reflexão acerca dos benefícios da política e das dificuldades encontradas para implementar a política. Além disso, foram investigadas outras políticas que pudessem suprir a atual política pública, porém, sem sucesso.

De um modo geral, as lideranças e professores indígenas entrevistados, mesmo com as dificuldades relatadas, demonstraram interesse de continuidade das reuniões que tratam da política do Território Etnoeducacional Rio Negro. Ainda que na atual conjuntura política, em que não são respeitados os direitos do povo brasileiro, há o crescimento de novas formas de exclusão aos direitos dos povos indígenas, realidade evidenciada no atual governo federal, no ano de 2017.

Os retrocessos políticos que vêm atingindo os direitos da maioria da população brasileira, dentre eles o direito indígena ao território, têm como um de seus principais focos a apropriação das terras indígenas, invadindo, devastando e explorando ilegalmente os recursos naturais e os bens comuns, principalmente por conta da madeira, da água e dos minérios.

Esse ataque anti-indígena é também comandado pela bancada ruralista do poder legislativo, com o apoio dos poderes Executivo e Judiciário, que afronta e descumpre os direitos das comunidades indígenas, além de desrespeitar os direitos constitucionais dos povos indígenas e a demarcação de seus territórios.

É importante lembrar que, de acordo com a Constituição Federal, todas as terras indígenas deveriam ter sido demarcadas até 1993, cinco anos após a sua promulgação, realizada no dia 5 de outubro de 1988. Ou seja, a dívida histórica e recente do Estado brasileiro para com povos indígenas completa hoje 24 anos.

Como se não bastasse tanto desrespeito, ainda há o “Marco temporal²⁰”, relacionado à ameaça ao direito à terra, mesmo aquelas demarcadas, argumento político-jurídico que restringe o direito à demarcação apenas às terras sob posse física das comunidades na data da promulgação da Constituição Federal.

²⁰ Visa restringir genericamente o direito constitucional de demarcação de terras e territórios tradicionais de povos indígenas e comunidades quilombolas, caso não comprovem a ocupação das áreas reivindicadas na data da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Além disso, existem diversos instrumentos de desmonte deste governo contra os indígenas, como propostas de emenda à Constituição, projetos de lei, medidas provisórias, condicionantes, portarias, estrangulamento orçamentário, desmonte do órgão indigenista, criminalização de lideranças e de seus apoiadores, dentre outros, que procuram fortalecer a empreitada dos ruralistas rumo à apropriação definitiva das terras dos povos indígenas.

Nesse contexto, é interessante observar, junto com Layrargues (2017), o papel do estado brasileiro, cada vez mais presente, que age em favor de interesses desenvolvimentistas, ligados às mineradoras, hidroelétricas e agronegócio, o que vai de encontro à preservação ambiental. Todo esse interesse deve-se ao fato de as terras indígenas serem as mais preservadas e, portanto, estão repletas de bens comuns, como solo fértil, madeira, água potável e minérios. É necessário que o povo brasileiro entenda que os povos indígenas não são obstáculos para o desenvolvimento do país, mas, ao contrário, são suportes necessários para buscar soluções que garantam a transição para um modelo de desenvolvimento respeitoso aos direitos humanos e ao meio ambiente.

Outro desmonte que podemos citar é a tentativa do Governo Temer da autorização, por medida provisória, do arrendamento das Terras Indígenas²¹ (TIs), para a produção agrícola e pecuária. Hoje, o arrendamento de TIs é ilegal e essas áreas pertencem à União, como diz a Constituição Brasileira: “as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes” (BRASIL, 1988, no parágrafo 2º do artigo 231).

É notório perceber que o governo não tem nenhum interesse pelo futuro da nação brasileira. São muitos projetos e tentativas de reduzir a preservação ambiental e de rifar as nossas riquezas. O presidente Michel Temer tentou abrir a Reserva Nacional de Cobre e Associados²² (RENCA), na floresta amazônica, para a exploração das mineradoras, através de Decreto. Esse decreto previa a abertura da RENCA, situada entre os Estados do Pará e Amapá, para a entrada de empresas de mineração que cobiçavam ouro, cobre e outros tesouros da região, que têm o tamanho da Dinamarca. A RENCA também contempla nove reservas ambientais e

²¹ Arrendamento de terra indígena – é o pagamento pela cessão da terra indígena.

²² Reserva Nacional de Cobre e Associados (RENCA) – é uma área de preservação mineral de 46.450 km² no nordeste da Amazônia, na fronteira entre o Pará e o Amapá, criada em 1984 por um decreto do general João Baptista Figueiredo.

indígenas que seriam impactadas caso o Governo liberasse a área para a entrada de empresas privadas. Esse impacto chegaria a uma área maior que a Noruega, caso fosse aprovada a abertura, ou seja, seria destruída de forma irreversível pela mineração.

No estado do Amazonas não é diferente, a falta de respeito de alguns parlamentares que, a serviço das empresas de mineração, criam espaços de manipulação para seduzir e forjar uma política para licenciar as terras indígenas à exploração mineral. Verificamos também o apoio aos empresários no avanço da pecuária e o monocultivo agrícola, aumentando o desmatamento da floresta, causando assim prejuízos às comunidades indígenas e ribeirinhos.

Como vimos, o governo atual não tem sido um parceiro dos povos indígenas e nem aliado dos ambientalistas. Nesse contexto apresentado, é compreensível o porquê do não avanço da política do Território Etnoeducacional.

Diante da importância da política do TEE, que assegura o planejamento conjunto das ações na área da educação aos povos indígenas no princípio de participação e protagonismo indígena, o TEE configura, nesse contexto, o primeiro passo para a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena. Isso ocorre, porque o TEE ultrapassa as fronteiras administrativas dos municípios, buscando organizar, planejar e conceber um programa de ações, pautado nas singularidades étnicas, históricas e culturais, fortalecendo e aprimorando o regime de colaboração entre os municípios.

Em vista disso, como foi abordado logo no início, é muito importante que se avalie melhor a coordenação da política do TEE Rio Negro, hoje conduzida pelo MEC apenas na teoria. De fato, as reuniões da política do TEE Rio Negro têm ocorrido com a iniciativa da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Anexo F).

Sendo assim, poder-se-ia pensar na mudança de coordenação e organização da reunião da Comissão Gestora do TEE Rio Negro, transferindo-a para o Estado, ou seja, para a Secretaria Estadual de Educação, mas com a participação dos povos indígenas e assistência financeira do Ministério da Educação. Isso não mudaria o decreto, já que ele continuaria com o mesmo formato, apenas acrescentaria mais uma tarefa ao Estado.

Nesse momento de incertezas, faz-se necessário pensar numa alternativa mais efetiva para resolver a continuidade da política do TEE Rio Negro, o que não é

ilegal, já que o Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, dispõe, no seu art. 2º, que as ações da EEI sejam desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados (BRASIL, 1991).

Portanto, devido a ameaças a tantos direitos dos povos indígenas, é que na EEI os indígenas do TEE Rio Negro lutam pela continuação da política do TEE. Diante da morosidade no desdobramento da política do TEE Rio Negro pelo MEC, propomos que a Secretaria Estadual de Educação responsabilize-se pela coordenação da política do Território Etnoeducacional Rio Negro.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. Espaço, território e região: uma tentativa de conceituação. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, v. 23, p. 7-37, 2001.

AMAZONAS. Secretaria Estadual de Educação – **Documento final dos Planos de Ações dos Territórios Etnoeducacionais no Estado do Amazonas** - 2009 a 2013.

AMAZONAS. Secretaria Estadual de Educação – **Programa de formação para professores indígenas – Projeto Pirayawara**. Manaus: GEEI-AM, 2014.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena - Resolução CEEI/AM nº02/08/2014 – **Proposta Pedagógica de Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para o Ensino Fundamental e Ensino Médio para Escolas Indígenas**. 2014.

ARROYO, Miguel González. **Entrevista**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=17765>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRAND, Antonio Jacó; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. Território e saberes tradicionais articulações possíveis no espaço escolar indígena. **Práxis Educativa**, v. 7, p. 133-133, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5060/3328>>. Acesso em: 22 out. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. **Dispõe sobre Educação Indígena no Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 8.666, de 21 de junho de 1993. **Regulamenta o Art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/951.pdf>>. Acesso em 07 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1993.

BRASIL. Decreto nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI**. Brasília: MEC/SEF/DEPEF/CGAEI, 1998.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. **Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. SECAD. **Cadernos da SECAD**. Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 28 mai. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm.> Acesso em: 14 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Mapa do Território Etnoeducacional Rio Negro**. Brasil: Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB. **Caderno Territórios Educativos para Educação Integral/Serie Mais Educação**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. **Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE**. Brasília: SECADI/CGEEI. 2013.

BRASIL. Decreto nº 13.165, de 29 de setembro de 2015. **Altera as Leis nºs 9.504, de 30 de setembro de 1997, 9.096, de 19 de setembro de 1995, e 4.737, de 15 de julho de 1965 - Código Eleitoral, para reduzir os custos das campanhas eleitorais, simplificar a administração dos Partidos Políticos e incentivar a participação feminina**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13165.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BRASIL. MJ. **Documento Base da I Conferência Nacional de Política Indigenista**. Brasília: Funai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: SECADI/CGEEI. 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena**. Brasília: SECADI/CGEEI. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar 2013 -1016. Brasília. Disponível em: < <http://inep.gov.br/ceenso-escolar> >, acesso em 15 de out. 2016.

CALBAZAR, Aloisio. **Mapa-livro dos Povos Indígenas do Rio Negro**. Instituto Sócio Ambiental. 2006.

CIMI. **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil – dados 2016**. Brasília 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. **Artigo em Educação**. UNESCO, 2010.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. **Artigo em Educação**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Política - Aprendendo a leitura dos sinais. In: CONDÉ, Eduardo Salomão; NICOLELLA, Alexandre; SCORZAFAVE, Luiz; OLIVEIRA, Rosimar. (Org.). **Políticas educacionais e avaliação de programas**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, v. 1, p. 01-121, 2011.

DA SILVA, Rosa Helena. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais**. Quito/Equador: Ediciones Abia-Yala, 1998.

DIEGUES, Geraldo César. **A Construção da Participação Social na Gestão das Políticas Públicas: O Protagonismo do Governo Local no Brasil**. Universidade Federal de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal, 2012.

DUTRA Rogéria; PARADELA Victor (Org.). **Metodologia da Pesquisa**, Juiz de Fora: Rogéria Dutra e Victor Paradela, 2016. 131 slides: colorido.

FONTES, Sidneia. Notícia informada verbalmente pela professora Sidneia Fontes presidente do Conselho dos Professores indígenas do Rio Negro (COPIARN). São Gabriel da Cacghoeira.2017.

FOREEIA. Cartilha aos povos indígenas sobre a política 2018: Tem aldeia na Política de forma consciente. Manaus, 2017.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: Fany Ricardo. (Org.). **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza**. 1ª ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, v., p. 37-41.

GIOMETTI, Analúcia Bueno dos Reis; PITTON, Sandra Elisa Contri; ORTIGOZA, Silvia Aparecida Guarnieri. Leitura do espaço geográfico através das categorias: lugar, paisagem e território (p. 33-40). In: GIOMETTI, Analúcia Bueno dos Reis (Org.). **Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos**, v. 9, 189p.Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47143/1/caderno_univesp_d22_g_eografia.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

GONÇALVES, Edilene. Notícia informada verbalmente pela professora Edilene Gonçalves secretária municipal de educação (SEMEC). São Gabriel da Cachoeira. 2017.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado em Antropologia Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Impasses Marcam a Execução de Políticas de Educação. **Artigo em Educação Escolar Indígena**. Povos Indígenas do Brasil 2006/2010 – Instituto Socioambiental, 2011.

IBGE. 2010. **Dados populacionais**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_dou/default_resultados_dou.shtm. Acesso em 04 dez. 2016.

IBGE. 2010. **Dados populacionais indígenas**. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/acessado> em 04 dez 2016.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, p.86-100, 1995 [1987].

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAYRARGUES. Philippe Pomier. Anti Ecologismo no Brasil: Reflexões ecopolíticas sobre o modelo do Desenvolvimentismo-Extrativista-Predatório e a desregulação Ambiental Pública. In: OLIVEIRA, M.M.D., MENDES, M., HANSEL, C.M., DAMIANI, S. (Org). **Cidadania, Meio Ambiente e Sustentabilidade**. Caxias do Sul: EDUCS. p.325-356. 2017.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Territórios Etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira**. Texto apresentado na Conferência Nacional de Educação – CONAE. Brasília, 2010.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para Manejo do Mundo: entre a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2013.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006. Disponível em: <<http://www.ppgp2.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3621>>. Acesso em: 16 nov. 2016

MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação e diferenças**. Artigo em Educação. UFJF. 2010. Disponível em:

<http://www.ppgp3.caedufjf.net/pluginfile.php/4946/mod_page/content/2/Educacao-e-diferencas-Luciana-Pacheco.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

NASCIMENTO, Solange Pereira. Notícia informada verbalmente pela Prof. Doutora Solange Pereira do Nascimento, Diretora do Centro de Estudos Superiores de São Gabriel da Cachoeira da Universidade Estadual do Amazonas. FOIRN. São Gabriel da Cachoeira. 2016.

PORTELA, Girlene Lima. Abordagens teórico – metodológicas. **Pesquisa quantitativa ou qualitativa? Eis a questão**. Artigo em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana. 2004.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Facebook**. Manaus, 20 de maio 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1717790411571496&set=pcb.1717825168234687&type=3&theater>>. Acesso em: 25 mai 2017.

SANTOS, Alisson Almeida; LOPES, Alberto Pereira. A territorialidade do Povo Krahô na perspectiva cultural. **Artigo em Geografia**. Universidade Federal de Tocantins. Tocantins, 2016. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/geografia/article/download/.../8863/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SANTOS, Milton. **O conceito de Território segundo Milton Santos. Texto compilado do livro Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: Território e sociedade no Brasil no início do século XXI**. – 18^a ed.- Rio de Janeiro: Record, 2014.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Decreto nº 145, de 11 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a Co-Oficialização das Línguas NHEENGATU, TUKANO e BANIWA no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas. São Gabriel da Cachoeira. 2002.

VELOSO, Geraldo. **Educação Escolar Indígena: as práticas culturais indígenas na ação pedagógica da escola estadual São Miguel – Iauaretê (AM)**. São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

YAMADA, Erika. Direitos Humanos e povos Indígenas no Brasil: Relatório da relatoria de Direitos Humanos e povos Indígenas no Brasil. Brasília, DF, 2017.

ANEXO A

Decreto Federal dos Territórios Etnoeducacionais nº 6.861/2009.

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 231, ambos da Constituição, e nos arts. 78 e 79 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no Decreto no 5.051 de 19 de abril de 2004,

DECRETA:

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Art. 2º. São objetivos da educação escolar indígena:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Art. 3º. Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Art. 4º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas;
- II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e
- IV - organização escolar própria.

Parágrafo único. A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

- I - construção de escolas;
- II - formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação;
- III - produção de material didático;
- IV - ensino médio integrado à formação profissional; e
- V - alimentação escolar indígena.

§ 1º O apoio financeiro do Ministério da Educação será orientado a partir das ações previstas e pactuadas no plano de ação de cada território etnoeducacional, previstos nos arts. 6º, 7º e 8º, e veiculadas pelo Plano de Ações Articuladas - PAR de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

§ 2º As ações apoiadas pelo Ministério da Educação deverão estar em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Para fins do apoio de que trata o art. 5º, a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidos:

- I - as comunidades indígenas envolvidas;
- II - os entes federativos envolvidos;
- III - a Fundação Nacional do Índio - FUNAI;
- IV - a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena;
- V - os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena; e
- VI - a Comissão Nacional de Política Indigenista - CNPI.

Parágrafo único. Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

Art. 7º Cada território etnoeducacional contará com plano de ação para a educação escolar indígena, nos termos do art. 8º, elaborado por comissão integrada por:

- I - um representante do Ministério da Educação;
- II - um representante da FUNAI;
- III - um representante de cada povo indígena abrangido pelo território etnoeducacional ou de sua entidade; e
- IV - um representante de cada entidade indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do território etnoeducacional.

§ 1º Serão obrigatoriamente convidados para integrar a comissão os Secretários de Educação dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, sobre os quais incidam o território etnoeducacional.

§ 2º A comissão poderá convidar ou admitir outros membros, tais como representantes do Ministério Público, das instituições de educação superior, da rede de formação profissional e tecnológica, além de representantes de outros órgãos ou entidades que desenvolvam ações voltadas para a educação escolar indígena.

§ 3º A comissão deverá submeter o plano de ação por ela elaborado à consulta das comunidades indígenas envolvidas.

§ 4º Será assegurado às instâncias de participação dos povos indígenas acesso às informações sobre a execução e resultados das ações previstas nos planos.

§ 5º A comissão elaborará suas normas internas de funcionamento e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e, sempre que necessário, em sessões extraordinárias.

§ 6º A comissão acompanhará a execução do plano e promoverá sua revisão periódica.

Art. 8º O plano de ação deverá conter:

- I - diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;
- II - diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;
- III - planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; e
- IV - descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena.

Parágrafo único. O Ministério da Educação colocará à disposição dos entes federados envolvidos equipe técnica que prestará assistência na elaboração dos planos de ação e designará consultor para acompanhar sua execução.

Art. 9º A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.

§ 1º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à:

- I - constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena;
- II - elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios;
- III - produção de material didático; e
- IV - utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 2º A formação dos professores indígenas poderá ser feita concomitantemente à sua escolarização, bem como à sua atuação como professores.

Art. 10. A produção de material didático e para-didático para as escolas indígenas deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral, e será publicado em versões bilíngües, multilíngües ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas.

Parágrafo único. As propostas de elaboração e produção de material didático para as escolas indígenas apoiadas com recursos do Ministério da Educação serão submetidas à análise e aprovação de comissão instituída para apoio à produção de material didático indígena.

Art. 11. As propostas pedagógicas para o ensino médio integrado à formação profissional dos alunos indígenas deverão articular as atividades escolares com os projetos de sustentabilidade formulados pelas comunidades indígenas e considerar as especificidades regionais e locais.

Art. 12. A alimentação escolar destinada às escolas indígenas deve respeitar os hábitos alimentares das comunidades, considerados como tais as práticas tradicionais que fazem parte da cultura e da preferência alimentar local.

Art. 13. As despesas da União com educação escolar indígena correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 14. O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena, respeitada a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos.

Art. 15. O § 2º do art. 11 do Decreto no 5.773, de 9 de maio de 2006, passa a vigorar com a seguinte redação:

“§ 2º A instituição que oferecer curso antes da devida autorização, quando exigida, terá sobrestados os processos de autorização e credenciamento em curso, pelo prazo previsto no § 1º do art. 68.” (NR)

Art. 16. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de maio de 2009; 188 º da Independência e 121 º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

Fernando Haddad

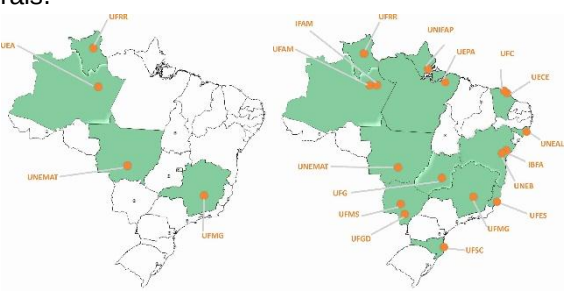
Este texto não substitui o publicado no DOU de 28.5.2009

ANEXO B

Fatos e atos normativos publicados sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil de 1970 a 2016.

Ano/Período	Acontecimentos Importantes para a Educação Escolar Indígena
Década de 1970 – início da organização do movimento indígena no Brasil, com o apoio de setores da Igreja, da Universidade e de ONG's em consonância com os movimentos indígenas internacionais.	
1970	A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) firma parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL). Dessa parceria resulta a oficialização do ensino bilíngue nas escolas em terras indígenas e também as primeiras ações de formação de professores indígenas .
1978	Seminário realizado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) levanta as questões da diferença entre educação escolar indígena e educação para o índio , a necessidade ou não de alfabetização na língua materna e a discussão sobre um modelo de ensino alternativo.
1979	A subcomissão de educação da Comissão Pró-Índio (CPI) de São Paulo promove o “Encontro Nacional sobre Educação Indígena”, com o objetivo de tirar do isolamento as experiências alternativas de escola indígena diferenciada que vinham se delineando aos poucos pelo país. Os debates realizados são relatados no livro “A Questão da Educação Indígena”, coordenado por Aracy Lopes da Silva.
1973	Lei 6.001 - Estatuto do Índio - garante a alfabetização dos povos indígenas em suas línguas e define as diretrizes para a ação conjunta, entre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a FUNAI e entre o Ministério da Educação (MEC) e a FUNAI, visando à alfabetização entre os grupos indígenas.
Década de 1980 – período de luta pela redemocratização do Brasil, os movimentos indígenas se mobilizam com organizações da sociedade civil, igrejas e universidades, para garantir o reconhecimento de direitos indígenas na Constituição Federal, dentre os quais, o direito à Educação Escolar Indígena diferenciada.	
1982 a 1990	A Operação Amazônia Nativa (OPAN) realiza quatro encontros que discutem questões como a preparação do professor indígena , elaboração de planos curriculares específicos , o ensino bilíngue e calendários diferenciados . Como resultado foi organizado o livro “A Conquista da Escrita-Encontros de Educação Indígena”, por Loretta Emiri e Ruth Montserrat.
1988	Criação da COPIAR (Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre) em Manaus, abarcando cerca de mil professores indígenas de mais de 100 etnias nos nove estados amazônicos - Acre, Amapá, Maranhão, Rondônia, Roraima, Amazonas, Mato Grosso, Tocantins e Pará. Constituição Federal de 1988 é o marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas , conferindo-lhes o respeito às suas formas próprias de organização social, aos seus costumes, línguas, crenças e tradições, reconhecendo o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam e garantindo aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica e diferenciada .
Década de 1990 - povos indígenas assumem o debate da implementação da política de escolarização indígena e exigem a efetivação do direito a uma Educação Escolar Indígena específica voltada para o respeito às diferenças, línguas e especificidades de cada povo indígena.	
1991	Decreto Presidencial nº 26: Atribui ao MEC a responsabilidade de integrar a Educação Escolar Indígena aos sistemas de ensino regular e de coordenar as ações referentes às escolas em todos os níveis de ensino.

	Portaria 559/91: Estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena- NEIs nas secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas; prioridade a formação permanente de professores indígenas que devem receber a mesma remuneração dos demais professores; Estabelece as condições para a regulamentação das " Escolas Indígenas "- calendário escolar, metodologia, avaliação de materiais didáticos devem ser adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena.
1992	Criação da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEE/MEC) . Criação do Comitê Nacional de Educação Escolar indígena que reúne representantes indígenas e não indígenas de vários setores que atuam na Educação Escolar Indígena.
1993	Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena: instrumento para implantação da política de especificidade da educação escolar dos povos indígenas (frente aos não índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica).
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB/1996 garante o direito à educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada e preserva os direitos conquistados na Constituição.
1998	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI): documento que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo MEC, que aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando as pluralidades e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos.
1999	Parecer CNE/CEB nº 14/99 e a Resolução CNE/CEB nº 3/99: definem diretrizes e metas específicas para a escola indígena, com destaque para o reconhecimento administrativo da categoria escola indígena no sistema de ensino , ênfase na formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos, reconhecimento de programas e currículos específicos, a adaptação do projeto escolar à realidade indígena e a criação de condições de autonomia e autogestão desses projetos escolares. A COPIAR transforma-se em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) . É lançada a Carta Aberta dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre aos membros da Câmara de Educação Básica do CNE, reafirmando o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, autônoma, com participação das comunidades e organizações indígenas na elaboração dos projetos políticos pedagógicos, a garantia de financiamento público, a realização de concurso de professores indígenas, a divisão de responsabilidades entre ente federados e a participação das comunidades e organizações indígenas na gestão.
Década de 2000 – criação dos Territórios Etnoeducacionais-TEE's, modelo inovador de gestão na política de Educação Escolar Indígena, pois organiza a gestão a partir do reconhecimento da diversidade e territorialidade dos povos indígenas e garante a participação, formulação, acompanhamento e avaliação de representantes indígenas nas Comissões Gestoras dos TEE's.	
2001	Plano de Educação, Lei no 10.172, garante metas específicas para as escolas indígenas , como a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todos os anos do ensino fundamental, a autonomia para as escolas indígenas quanto ao projeto político pedagógico e o uso dos recursos financeiros, e a garantia da participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. O Comitê Nacional de Educação Escolar indígena é extinto. É criada a Comissão Nacional de Professores Indígenas, composta unicamente por professores indígenas, 13 titulares, de diferentes regiões do Brasil. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) cria o Projeto 3º Grau

	Indígena - projeto político pedagógico construído com participação indígena.
2002	Referencial para a Formação de Professores Indígenas , publicado pelo Departamento de Política da Educação Fundamental, vinculado à Secretaria de Educação Fundamental/MEC, apresenta diretrizes para os programas de formação inicial e continuada de professores indígenas pelos sistemas de ensino.
2003	Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR) encaminha consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a formação de professores indígenas em nível superior – especificidades garantidas aos Magistérios Interculturais de Ensino Médio. Universidade Federal de Roraima (UFRR) – cria a Licenciatura Intercultural para Formação de Professores Indígenas.
2004	Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais (Decreto nº 5.051), que define que os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. A Comissão Nacional de Professores Indígenas é reorganizada e passa a se chamar Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) , sendo composta por 10 representantes de professores indígenas e cinco representantes de organizações indígenas. CNEEI propõe a discussão e criação de política para a formação específica de professores indígenas em nível superior. É instituída a Comissão Especial para auxiliar na construção e sistematização de subsídios para o debate, formulação e implementação participativa de políticas de educação superior indígena , que sejam compatíveis com a diversidade étnica do Brasil e com metas relativas aos projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil.
2005	Instituição da Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA) (Portaria MEC nº 13) Primeiro edital de convocação do Prolind- Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Atualmente 20 Institutos de Ensino Superior desenvolvem as Licenciaturas Interculturais Indígenas - 14 universidades federais, 4 estaduais e 2 Institutos federais. 
2006	Formatura da primeira turma do projeto Terceiro Grau Indígena da UNEMAT
2007	Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas , que promulga que os povos indígenas têm o direito de determinar livremente seu status político e perseguir livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural, incluindo sistemas próprios de educação.
2008	Lei nº 11.645 torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Segundo edital de convocação do Prolind
2009	Territórios Etnoeducacionais (TEEs) : Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009 dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e sua organização em

	Territórios Etnoeducacionais, definindo a participação dos povos indígenas, a sua territorialidade, respeitando suas especificidades e o modelo de gestão compartilhada entre órgãos públicos e organizações indígenas e indigenistas. Pactuação dos TEEs Rio Negro (AM), Baixo Amazonas (AM), Povos do Pantanal (MS) e Cone Sul (MS). Até o ano de 2016 foram pactuados 25 TEEs, três estão em processo de implementação e 13 em processo de consulta. Terceiro edital de convocação do Prolind A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) é realizada pelo MEC, CONSED e FUNAI com objetivo de discutir as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social.
Década de 2010 - avanços na política de acesso aos cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas, garantindo a formação em serviço, no exercício da docência no ensino básico nas escolas indígenas.	
2010	A Portaria MEC nº 734, de 07.06.2010 institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena. A CNEEI é composta por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas. Este tem sido um espaço e instrumento importante de participação e controle social na formulação e acompanhamento das políticas educacionais referente Educação Escolar indígena no âmbito Nacional. Pactuação de 10 TEEs: A'uwêUptabi (MT), Juruá/ Purus (AM), Xingu (MT), Yby Yara (BA), Médio Solimões (AM), Cinta Larga (MT e RO), Pykakwatynhre (Kayapó) (PA e MT), Ixamná (Mapuera) (PA), Alto Solimões (AM) e Vale do Javari (AM).
2011	Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011 altera a LDBEN – Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a oferta de Educação Superior para os povos indígenas. Formatura da turma de Formação Intercultural de Educadores Indígenas da UFMG, um dos primeiros cursos financiados pelo Prolind. Pactuação de 7TEEs: Tupi Mondé (RO), Tupi Tupari (RO), Tupi Txapakura (RO), Yjhukatu (RO), Vale do Araguaia (MT, TO, GO e PA), Timbira (MA e TO) e Tapajós e Arapiuns (PA).
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 5) Pactuação do TEE Médio Xingu (PA)
2013	Criação do Programa de Bolsa Permanência, assegurando auxílio financeiro para a Permanência dos acadêmicos Indígenas no ingresso nas IES Federais (Portaria nº 389) Instituição do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), através da Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Pactuação do TEE Yanomami e Ye'kuana (AM e RR). Terceiro edital de convocação do Prolind. Regulamentação e instituição da ação Saberes Indígenas na Escola através da Portaria nº 98, de 06 de dezembro de 2013 e Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013 a institui. Atualmente existem 9 redes implantadas: 1. UFMS (sede) - Núcleos UFMS, UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul), UCDB (Universidade Católica Dom Bosco), UFGD; 2. Uneb (sede) - Núcleos Uneb, IFBA; 3. UFMG (sede) - Núcleos UFMG, UEM (Universidade Estadual de Maringá), UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), UFSC, USP (Universidade de São Paulo), UFES; 4. UFG (sede) - Núcleos UFG, UFT (Universidade Federal de Tocantins), UFMA (Universidade Federal do Maranhão); 5. UFAM (sede) - Núcleos UFAM, UEPA (Universidade Estadual do Pará),

	IFAM; 6. UNIR-JI-PARANA (sede) - Núcleos UNIR, UFAC; 7. IFRR (Instituto Federal de Roraima) (sede) - Núcleos IFRR, UFRR, UERR (Universidade Estadual de Roraima); 8. UFMT (Universidade do Mato Grosso); e 9. Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).
2014	Convocação da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena através da Portaria MEC nº 421, de 09 de maio de 2014. O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 , menciona em suas metas e estratégias ações relacionadas à Educação Escolar Indígena. Pactuação dos TEEs Potyrô (CE e PI) e Serra Negra Berço Sagrado (PE).
2015	Representantes indígenas, indigenistas e de governo, apresentam propostas para a educação escolar indígena na I Conferência Nacional dos Povos Indígenas (CNPI) . Professores criam o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) . A Resolução CNE/CP nº 01, de 07.01.2015 dispõe sobre a Formação de Professores Indígenas , de acordo com Parecer nº 14/CNE-CP, de 2014.
2016 2017	II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) - a ser realizada. Tema O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas . Objetivos: a) Avaliar os avanços, impasses e desafios da Educação Escolar Indígena (EEI) a partir da I CONEEI; b) Construir propostas para consolidação da política nacional de Educação Escolar Indígena; c) Reafirmar o direito a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue; e d) Ampliar o diálogo para a construção de regime de colaboração específico para a Educação Escolar Indígena, fortalecendo o protagonismo indígena.

Fonte: BRASIL, 2016, p. 16.

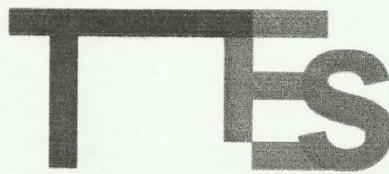
ANEXO C

Desenho inicial de 16 TEEs apresentado pelo MEC em 2009.

- 1) TEE Alto Rio Negro, com três municípios (AM) e os povos indígenas Kanamari, Maku, Tukano, Baniwa, Baré, Desana, Tariana, Arapaso, Barasana, Karapanã, Suriana, Wanana, Tuyuka, Piratapua;
- 2) TEE Alto Solimões, com 14 municípios (AM) e os povos indígenas Tikuna, Cayxana, Kokama, Kulina, Kanamari;
- 3) TEE Juruá / Ucayali, com 20 municípios (AM, AC) e os povos indígenas Jaminawa, Kaxinawá, Kulina, Arara, Isolados, Jamamadi, Machineri, Ashaninka, Katukina, Poyanawa, Yawanawá, Kanamari, Matis, Mayoruna, Apurinã;
- 4) TEE Purus, com 18 municípios (AM, AC) e os povos indígenas Jamamadi, Apurinã, Kambeba, Deni, Zuruahã, Paumari, Miranha, Katukina, Kaxarari, Paumari, Juma, Kulina, Kanamari, Kokama, Jarawara, Kanamanti, Banawá;
- 5) TEE Alto Juruena, Alto Madeira, Aripuanã, com 37 municípios (MT, RO) e os povos indígenas Karipuna, Suruí, Manairisu, Cinta-Larga, Pakaa Nova, Paresi, Menku, Gavião, Irantxe, Erikbaktsá, Nambikwara, Makuráp, Tupari, Zoró, Negorote, Barbados, Puroborá, Bakairi, Akunto, Canoê, Enauwenê-Nawê, Halotesu, Aikaná, Kwazá, Uru-pa-in;
- 6) TEE Chaco Povos do Pantanal, com 17 municípios (MT, MS) e os povos indígenas Guató, Ofayé, Terena, Xiquitano, Kadiweu, Kinikinao;
- 7) TEE Médio Paraná, com 49 municípios (MT, RS, SC, PR, RJ, SP, ES) e os povos indígenas Guarani Kaiowá, Nhandeva, Mby'a, Tupinikin;
- 8) TEE Médio Paraná, com 49 municípios (RS, SC, PR, SP) e os povos indígenas Kaingang, Xetá, Xokleng, Terena;
- 9) TEE Tocantins/Xingu (Macro-Je) com 19 municípios (MT, TO, MA, PA, GO) e os povos indígenas Xavante, Avá, Javaé, Karajá, Aikewar, Suruí, Bororo, Kanela, Tapuia, Gavião, Bakairi, Krenak, Urubu Kaapo, Pamará, Xikrin, Tapirapé, Krahô-Kanela, Avá-Canoeiro, Xerente, Guajajara, Krahô, Guarani, Kayapó, Naravute, Kayabi;
- 10) TEE Alto Xingu, com 14 municípios (MT) e os povos indígenas Kayabi, Trumai, Matipu, Kalapalo, Kuikuro, Mehinako, Aweti, Yudjá, Suyá, Mebengokre/Mentuktire, Ikpeng, Kamaiurá, Waurá, Yawalapiti;

- 11) TEE Amazônia Oriental (Tupi), com 65 municípios (MT, PA, MA) e os povos indígenas Arara, Kuruáya, Guajajara, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Guaraní Mbyá, Parakanã, Tembé, Araweté, Asuriní, Apiterewa, Xikrin, Guajá, Kararaô, Arapiun, Amanayé, Anambé, Tupaiu, Timbira;
- 12) TEE Amazônia Centro Meridional, com 27 municípios (AM) e os povos indígenas Mura, Apurinã, Torá, Tenharin, Miranha, Kanamari, Kambéba, Apiaká, Kayabi, Satere-Mawe, Paumari, Pirahã, Djahui, Mayoruna;
- 13) TEE Maciço Guianense Oriental, com 21 municípios (AM, AP, PA, RR) e os povos indígenas WaimiriAtroari, Zo'é, Karipuna, Mawayana, Galibi, Karipuna, Apalaí, Wayana, Hixkaryana, Karafawyana, Katuena, Pianokotó, Sikiana, Tunayana, Wai-Wai, Xereu, Waripi, Wai-Wai;
- 14) TEE Maciço Guianense Ocidental, com 15 municípios (AM, RR) e os povos indígenas Macuxi, Wapixana, Yanomami, Taurepang, Jaricuna;
- 15) TEE Nordeste, com 52 municípios (AL, PE, BA, SE, PB, CE) e os povos indígenas Pankararú, Caimbé, Atikum, Kariri-Xocó, Tingui-Botó, Tremembé, Potiguara, Kanindé, Xucuru-Kariri, Kambiowá, Pipipan, Fulni-ô, Tuxá, Kiriri, Xocó, Wassu, Kantaruré, Pitaguari, Truká, Pankararé, Tucumanduba, Atikum, Tingui-Botó, Karapotó, Kapinawá, Tapeba ;
- 16) TEE Leste, com 27 municípios (BA, ES, MG) e os povos indígenas Tupinikin, Pataxó, Xakriabá, Krenak, Maxacali, Tupinambá.

ANEXO D



PLANO DE AÇÃO REVISADO
TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL RIO NEGRO

Após a realização de 8 etapas locais de Seminários de Educação Escolar Indígena, em diferentes localidades da região do Rio Negro, Amazonas, com o tema *Sistema e Processo Próprio de Aprendizagem*, mais de 300 participantes se reuniram, de 02 a 04 de junho de 2014, na Maloca do Saber da FOIRN, em São Gabriel da Cachoeira, para a consolidação das reflexões e proposições durante o *Seminário Rio Negro de Educação Escola Indígena*.

Na sequência foi realizada a reunião ordinária da Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Rio Negro. Na abertura dos trabalhos se analisou a composição da Comissão Gestora, acertando o prazo de 5 de julho para o envio de informações sobre os representantes indígenas e institucionais que ainda não foram definidos.

Continuou-se com a avaliação da execução das ações constantes no Plano de Ação, pactuado em 25 de maio de 2009, verificando o que foi executado pelas instituições presentes – MEC, SEDUC-AM, SEMEC São Gabriel da Cachoeira, IFAM e FUNAI, mencionando ações desenvolvidas pela UFAM e UEA, de conhecimento de todos – e propondo novos encaminhamentos, a partir do diagnóstico atual e das necessidades apontadas no âmbito do *Seminário Rio Negro de Educação Escolar Indígena*, no sentido de dar continuidade aos avanços e encaminhar propostas para superar entraves estruturais que impedem a plena qualidade da educação escolar indígena, conforme anseios e direitos dos Povos Indígenas do Rio Negro.

O *Seminário Rio Negro de Educação Escolar Indígena* foi realizado a partir da parceria entre FOIRN, Instituto Socioambiental, FUNAI, SEMEC de São Gabriel da Cachoeira, MEC com apoio do IFAM.

Todas as reflexões confluíram para a revisão do Plano de Ação do TEE Rio Negro que passa a orientar a gestão do Setor Público com acompanhamento da Comissão Gestora do TEE Rio Negro.

Consideramos nas proposições a *Carta do Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas*, entregue durante reunião com o Secretário Executivo do Ministério da Educação, em 21.03.2014.

A Comissão Gestora do TEE Rio Negro e os participantes do Seminário Rio Negro de Educação Escolar Indígena sugerem que o conjunto de ações aqui pactuadas configure uma iniciativa para o *Programa pela Educação Escolar Indígena na Amazônia*.

I - Ações integradas para Educação Escolar Indígena no TEE Rio Negro

1. Solicitar ao Ministério Público Federal convocar, com base nos materiais reunidos pelos Seminários de Educação Indígena e enviados pela FOIRN, uma audiência pública com os poderes executivo e legislativo dos municípios de Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira sobre a Educação Escolar Indígena na região; Participarão pajés, professores das comunidades indígenas e ribeirinhas dos municípios, coordenadores municipais, gestores estaduais, lideranças, vereadores, SEDUC-AM, conselheiros municipais e estaduais de educação, MEC, FOIRN, ISA, FUNAI. Os objetivos devem ser sobre direitos indígenas relativos à educação escolar indígena, sua execução, seus planos e o funcionamento de conselhos.

PERÍODO 2º SEMESTRE DE 2015

LOCAL: Será realizada uma audiência em cada município, SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, SANTA ISABEL DO RIO NEGRO, BARCELOS.

2. O Presidente da República, o Ministério do Planejamento e o Ministério da Educação transformarão em Unidades Gestoras e Executoras os Territórios Etnoeducacionais, de acordo com a Resolução 05, de 2012, artigo 27 parágrafo 2º. Esta é a demanda dos

povos indígenas e será continuamente cobrada pelo movimento indígena.

3. As instâncias governamentais de educação apoiarão e promoverão cursos dentro da temática de Gestão Territorial e Ambiental na região do Rio Negro no âmbito da PNGATI (Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas). Devem também garantir condições de execução e apoio à realização dos Planos de Gestão Territorial e Ambiental desenvolvidos pela FOIRN, ISA, FUNAI, ICMBio, IFAM.

4. A SEMEC e a SEDUC-AM promoverão a formação continuada, em parceria com FUNAI, ICMBIO, IFAM, ISA, FOIRN, de professores da educação básica e superior sobre a temática da gestão territorial e ambiental do Rio Negro, baseada na PNGATI (Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial) nas escolas indígenas e instituições de nível superior.

5. As SEMECs (Secretarias Municipais de Educação), com assessoria da SEDUC-AM, do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena e do MEC, reconhecerão e valorizarão os professores indígenas de vários grupos étnicos como categoria específica de Magistério com plano de cargo e salários nos municípios de Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro.

6. Os poderes executivos dos municípios e do estado na abrangência do Território Etnoeducacional Rio Negro e do Território Yanomani e Yekuana criarão o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena. Os poderes executivos do estado e municípios convocarão conferências municipais e estaduais para deliberação sobre o Sistema.

7. Iniciar o projeto de formação e atuação dos API em Barcelos e Santa Isabel, assim como inserir esta categoria no Plano de Cargos e Salários, institucionalizado pelos três municípios em forma de lei.

8. O Poder executivo e legislativo do estado do Amazonas garantirão dotação orçamentária específica no orçamento (LOA e LDO) do estado do Amazonas para educação escolar indígena de acordo com a arrecadação anual.

9. Por meio de denúncia da FOIRN e FUNAI, será solicitado ao MPT (Ministério Público do Trabalho) a realização de audiência com vistas a Termo de Ajustamento de Conduta para as SEMECs (Secretaria Municipal de Educação) no sentido de regularizar o contrato de trabalho (incluindo pagamento de décimo terceiro) e o pagamento dos professores municipais indígenas de Santa Isabel e Barcelos. A carga horária de

trabalho dos professores de 6º ao 9º deve ser regularizada para a jornada de 40 horas semanais.

10. Universidades Federais e Estaduais, em articulação com o movimento indígena (FOIRN), realizarão oficinas de formação continuada sobre a metodologia do ensino via pesquisa que deve ser articulada com os estudos de linguística e informática para professores indígenas.

11. As instituições SEMECs e SEDUC-AM oferecerão formação continuada para professores e gestores indígenas na elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) com garantia de recursos do MEC, via PAR, com assessoria da FOIRN, do Instituto Socioambiental e da FUNAI.

12. SEMECs, SEDUC-AM e MEC garantirão recursos mediante planejamento conjunto para a realização de oficinas de elaboração de material didático específico para as escolas indígenas de nível fundamental e médio, com a participação direta dos professores indígenas e do movimento indígena. Deve-se garantir uma fase de experiência com o material didático nas escolas a fim de verificar a viabilidade do seu uso pedagógico.

13. As SEMECs, SEDUC-AM e MEC garantirão recursos para publicação, revisão e reedição de material didático diferenciado para as escolas indígenas no nível Fundamental e Médio, em curto prazo.

14. SEMECs e SEDUC-AM validarão as transferências, certificados e diplomas dos estudantes indígenas nas esferas de educação municipal e estadual, em tempo hábil.

15. As SEMECs e a SEDUC-AM garantirão que os Conselhos Estadual e Municipais criem Resoluções reconhecendo que as avaliações das escolas indígenas incorporem critérios diferenciados e específicos nas etapas e modalidades da educação básica.

16. Todas as escolas municipais e estaduais, com apoio da SEDUC-AM e SEMECs, devem incluir e reconhecer no seu PPP (Projeto Político Pedagógico) as atividades comunitárias e os aprendizados realizados fora do espaço escolar e incluir em suas matrizes curriculares a temática sobre Direitos Indígenas com material didático específico.

17. Os Conselhos Municipais e Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas reconhecerão e validarão estes PPPs assim constituídos.

18. As Câmaras Municipais, incentivadas pelo movimento indígena, deverão lutar pela co-oficialização de todas as línguas indígenas do Rio Negro.

19. O Movimento Indígena irá avaliar a aplicação do decreto de co-oficialização das três línguas indígenas (Tukano, Baniwa, Nheengatu) nas instâncias públicas federal, estaduais e municipais.

20. O poder executivo do Estado do Amazonas criará Escolas Indígenas de Educação Básica, de acordo com iniciativas e propostas dos povos e comunidades indígenas do Rio Negro.

II - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

1. O MEC organizará uma reunião de representantes gestores da gestão municipal e estadual do Território Etnoeducacional do Rio Negro incluindo o Território Yanomani e Yekuana para discutir projetos específicos de educação escolar indígena. Participarão, além dos gestores mencionados, a FOIRN, ISA, FUNAI. Período - AGOSTO – SETEMBRO 2014 LOCAL: BRASÍLIA.

2. Criar Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena conforme deliberação da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena em Brasília (2009). Os responsáveis por isto são o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação.

3. Os municípios e estado do Amazonas, com assessoria do MEC, formularão um novo PAR (Plano de Ações Articuladas) para fortalecer a Educação Escolar Indígena nos três municípios do âmbito do Território Etnoeducacional do Rio Negro;

4. O MEC, através da SASE E SECADI, realizará reuniões com os Secretários Municipais, com o Secretário Estadual de Educação do Amazonas e Conselheiros de Educação do estado e dos municípios para traçar o plano intermunicipal e estadual de educação escolar indígena de acordo com o Plano Nacional de Educação para São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos. Os participantes serão FOIRN, ISA, SEMECs e SEDUC-AM, FUNAI. PERÍODO: 2015

5. Mobilizar a CAPES para manter *Observatório da Educação Escolar Indígena, por meio de editais específicos para o Observatório de EEI.*

6. Manter o apoio financeiro para formação inicial e continuada de professores indígenas para o Magistério Intercultural, demandado no PAR pela SEDUC/AM e SEMECs de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos.

7. Manter o apoio técnico e financeiro para as Licenciaturas Interculturais.
8. Manter o apoio técnico e financeiro para a SEDUC-AM e as SEMECs de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos na reestruturação da rede física das escolas indígenas no Território Etnoeducacional do Rio Negro, discutindo com o FNDE a resolução de entraves quanto a logística necessária.
9. Apoiar a visita da FOIRN, SEMECs e SEDUC para conhecer experiências de construções arquitetônicas diferenciadas (Acre e outras).
10. SESU e SECADI devem elaborar programa que apóie o acesso dos estudantes indígenas aos vestibulares e no deslocamento campus-comunidade/aldeia, incluindo os períodos de recesso.
11. Apoiar as IES com programas de inclusão das populações indígenas na formação superior para realização de vestibulares em pólos próximos às comunidades indígenas do TEERN.
12. MEC deve realizar concurso específico para contratação de recursos humanos destinados à educação escolar indígena para a gestão da política dos TEEs.
13. Divulgar amplamente os editais CAPEMA para acesso às escolas indígenas, secretaria de educação, associações indígenas, indigenistas e universidades.

III - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO DO ESTADO DO AMAZONAS

1. O estado do Amazonas, através da SEDUC-AM e os municípios de Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira, através da SEMEC, promoverá e dará continuidade à formação de professores indígenas. A cada ano os municípios e estado devem apresentar um calendário de atividades de formação dos professores nos Conselhos Estadual de Educação e Colegiados do Território Etnoeducacional, e Conselhos Municipais de Educação, a partir de 2015.
2. Antes da implantação de cursos de Magistério deve haver pleno entendimento entre as diferentes instâncias municipais e estaduais. Que o projeto de curso de 2012 para São Gabriel da Cachoeira que já se encontra no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena tenha seu parecer elaborado e votado o mais rápido possível.
3. A SEDUC-AM e as SEMECs com apoio do MEC (via PAR- Plano de Ações Articuladas) promoverão formação continuada específica em educação escolar indígena

com as temáticas de legislação, direitos indígenas, Projeto Político Pedagógico e linguística para os Conselheiros de Educação, Alimentação Escolar, FUNDEB e Conselho Municipal dos Direitos das Crianças.

4. SEDUC-AM deve apresentar a demanda no PAR identificando o atendimento por Território Etnoeducacional.

5. A SEDUC deve incluir na formação inicial os professores indígenas de Barcelos e Sta. Isabel do Rio Negro nas turmas a serem iniciadas em 2015. 6. Construir e oferecer programa de complementação de estudos para professores já certificados em nível médio acadêmico para habilitação do magistério de nível médio.

7. A SEDUC deve apresentar a demanda de oferta de especialização para os professores indígenas habilitados na pedagogia da UEA e outros e inserir no PAR o apoio para a logística.

8. Fazer levantamento dos professores em serviço que não possuem graduação em educação escolar indígena e apresentar às universidades para a criação de cursos de licenciaturas interculturais.

9. Estabelecer um cronograma para criação, implementação e regularização do Ensino Médio Integrado nas escolas indígenas da rede estadual.

10. Criar programa para produção de materiais didáticos específicos que reflitam as realidades sociolinguísticas, a oralidade e os conhecimentos dos povos indígenas, elaborados nos espaços de formação de professores indígenas e em outras iniciativas comunitárias e institucionais, apresentando as propostas de publicação para análise da CAPEMA - Comissão de Apoio à Publicação de Materiais Indígenas do MEC / SECADI e no Plano de Ações Articuladas (PAR).

11. A SEDUC-AM deve discutir com o FNDE a resolução de entraves para a construção, reforma e ampliação das escolas indígenas.

12. Manter o funcionamento regular do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena/AM como espaço institucionalizado de diálogo intercultural, interlocução e debate das perspectivas sociopolíticas dos povos indígenas e estrutura-lo de acordo com sua nova atribuição normativa.

13. Reconhecer e regularizar todas as escolas indígenas estaduais do Território Etnoeducacional do Rio Negro bem como apoiar tecnicamente os municípios do

referido Território no reconhecimento e regularização das escolas indígenas das redes municipais, com apoio e colaboração do MEC e da FUNAI.

14. Incentivar a operacionalização do Programa Nacional de Alimentação Escolar para as escolas indígenas, respeitando os padrões alimentares dessas comunidades e possibilitando a aquisição da produção indígena para suprimento dessa merenda, de acordo com o ordenamento jurídico vigente por meio de consulta às comunidades para que as escolas se constituam em unidades executoras e definam a composição da alimentação escolar regionalizada, viabilizando parcerias com outras Secretarias Estaduais, Municipais e órgãos federais.

15. Viabilizar e garantir capacitação para a gestão dos recursos da alimentação escolar pela própria escola.

16. Promover esforços para a constituição de um grupo interinstitucional com MEC, SEDUC e SEMECs para definir e assegurar o desenvolvimento regular dos cursos de formação de professores Indígenas, com todas as condições necessárias e disponíveis.

IV. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

1. Elaborar e aprovar a emenda de Lei que regulamenta o Conselho Municipal de Educação em São Gabriel da Cachoeira para que seja alterado o processo de escolha de presidente do Conselho; O responsável por elaborar o projeto de emenda e garantir seu trâmite é o Vereador Trinho – agosto de 2014.

2. SEMEC, em parceria com FOIRN, ISA, FUNAI e MEC por meio do PAR, reativara a formação e atuação dos APIs (Assessor Pedagógico Indígena).

3. SEMEC regularizara as escolas municipais indígenas nucleadas.

4. SEMEC deve realizar um levantamento de materiais didáticos elaborados, conforme solicitado pela plenária, e apresentar a SEDUC AM para publicação.

5. Realizar levantamento de ações/oficinas na área da produção de materiais didáticos, fomentar e apoiar que as instituições de ensino superior, escolas indígenas, organizações indígenas e indigenistas produzam material didático.

6. Manter o pleno funcionamento das Escolas Municipais Indígenas de Ensino Fundamental com a filosofia de educação diferenciada e com apoio financeiro do MEC levando em conta a realidade local.

7. Manter a coordenação e execução do Magistério Indígena III, em articulação com FOIRN, SEDUC, FUNAI, APIARN, ISA e demais parceiros.
8. Manter a formação continuada de forma descentralizada e em discussão com a FOIRN.
9. Manter em pleno funcionamento e aperfeiçoar os Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB de acordo com os Conselhos Regionais, modelo implementado na gestão municipal no Plano Diretor/2006.
10. Promover um curso de formação dos conselheiros para o exercício de suas atividades nos Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB.
11. Dar continuidade às viagens de acompanhamento escolar, de acordo com as possibilidades financeiras da secretaria, por meio da atuação dos APIs.
12. Incentivar a operacionalização do Programa Nacional de Alimentação Escolar para as escolas indígenas, respeitando os padrões alimentares dessas comunidades e possibilitando a aquisição da produção indígena para suprimento dessa merenda, de acordo com o ordenamento jurídico vigente por meio de consulta às comunidades para que as escolas se constituam em unidades executoras e definam a composição da alimentação escolar regionalizada, viabilizando parcerias com outras Secretarias Estaduais, Municipais e órgãos federais.
13. Viabilizar e garantir capacitação para a gestão dos recursos da alimentação escolar pela própria escola.
14. Garantir o envio dos materiais escolares as escolas indígenas para assegurar a qualidade e regularidade das atividades escolares, antes do início das aulas no primeiro e segundo semestre.
15. Promover a formação dos APIs (Assessor Pedagógico Indígena), em parceria com a FOIRN, ISA e IFAM/SGC.
16. Apurar e avaliar se as 22 micro-regiões ainda são referência para o trabalho dos APIs.
17. Articular as discussões com a FOIRN, demais parceiros e as Instituições de Ensino Superior visando a criação da Universidade Indígena do Alto Rio Negro e fortalecer a articulação, considerando o Instituto dos Conhecimentos Indígenas e Pesquisa do Rio Negro.

18. Apoiar política e financeiramente as iniciativas de formação de redes de escolas indígenas.
19. Regulamentar o HTP (horário de trabalho pedagógico) e HTPC.
20. Criar Magistério Específico para as etnias Hupd'ah, Yuhupdeh, Daw e Nadeb com assessoria da Foirn, Funai, ISA.
21. Garantir que na contratação dos professores seja assegurado a prioridade dos professores Hupd'ah, Yuhupdeh, Daw e Nadeb em suas comunidades.

V. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS/ IFAM – CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

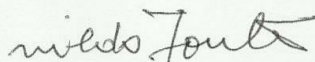
1. O IFAM (Instituto Federal do Amazonas- São Gabriel da Cachoeira) criará um processo de consulta para que um projeto de formação técnica se adeque a realidade local por meio de um levantamento e participação comunitária.
2. Ampliar a oferta de cursos de formação técnica e tecnológica de acordo com as demandas e necessidades das comunidades.
3. Consolidar o processo de gestão participativa, com a participação da EAF, FOIRN, MEC, ISA, APIARN, SEMED, ATARN, APM do IFAM, SEMPA, COPIARN e FUNAI.
4. Atualizar e ampliar as suas ações, a partir das demandas locais e em conformidade com o disposto nos artigos 6º, 7º e 8º da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008: formação de professores em licenciatura intercultural, ensino médio integrado, ensino médio subsequente em cursos técnicos demandados no território, cursos de extensão e pesquisa e demais cursos.

VI. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

1. Prestar assessoria técnica para o desenvolvimento das ações deste Plano.
2. Apoiar financeiramente as articulações da FOIRN em prol da educação escolar indígena no Território Etnoeducacional do Rio Negro.

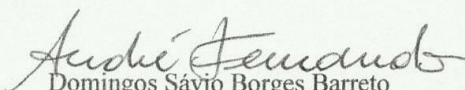
3. Apoiar técnica e financeiramente a realização de oficinas de discussão dos Projetos Político Pedagógicos das escolas indígenas no Território Etnoeducacional do Rio Negro, em parceria com as instituições do TEERN.

4. Estabelecer, em conjunto com o MEC, programa que apóie o acesso dos estudantes indígenas das aldeias até a cidade e no deslocamento cidade às universidades durante o curso.



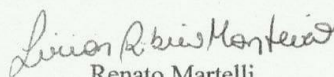
Nildo Fontes

Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN



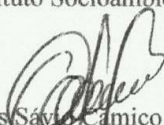
Domingos Sávio Borges Barreto

Coordenação Regional do Rio Negro FUNAI



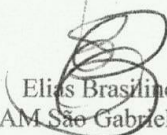
Renato Martelli

Instituto Socioambiental



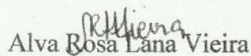
Domingos Sávio Camico Agudelos

Secretário Municipal de Educação Escolar de São Gabriel da Cachoeira



Elias Brasilino

Campus IFAM São Gabriel da Cachoeira

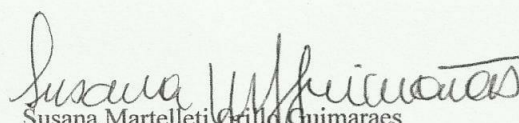


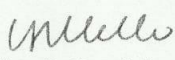
Alva Rosa Lana Vieira

Gerente de Educação Escolar Indígena do Amazonas/SEDUC

Amarildo dos Santos Marciel

Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas


Susana Martelletti Grillo Guimaraes
Ministério da Educação/SECADI


Claudia Bandeira
FUNAI - Coordenação de Processo Educativo/CGPC

ANEXO E

Cartas do FNEEI 2016 e 2017

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**FNEEI****CARTA DE BRASÍLIA**

Senhores e senhoras autoridades do governo brasileiro, parentes indígenas e representantes das organizações nacionais e internacionais. Nós, educadoras e educadores indígenas e indigenistas, da educação básica, da educação superior e dos saberes tradicionais, representantes de organizações governamentais e da sociedade civil organizada, entre elas: APIB, AAIUNB, COIAB, COPIME, OPIRR, OPRINCE, OGCCIK, COPICE, OPIM, ATUPIAPABRA, Conselho EEI-AM, FOCCIT, UPITTA, CIMI, CPT, (SECADI-MEC, FUNAI, Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, Universidades (UnB, UFAM, UFGD-FAIND, UFS, UNEB-OPARÁ, UEA, Pós-Graduação em Crítica Cultural – UNEB, Faculdade do Sertão Baiano,) e institutos federais (IFRN), Gerência de EEI-AM, Programa Saberes Indígenas na Escola, Programa de Sustentabilidade Tupinikin e Guarani-PSTG, Associação Tupinikin e Guarani-ES, Associação Guapypindo, Associação dos moradores indígenas Kokama de Tabatinga-Alto Rio Solimões, CETEP-Seminário do Nordeste II, União da Juventude Pankararu – UJP, Comissão de Articulação da Juventude Indígena – CAJI, Escola Comunitária Família Agrícola da Ribeira do Pombal-BA, DISEI-AL/SE, além dos fóruns de educação escolar indígena (FOREEIA, FOREEIMS e outros) de 16 estados brasileiros e 50 povos indígenas, representando o coletivo indígena de todo o país, reunidos no II Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, entre os dias 24 a 28 de outubro, na cidade de Brasília – DF, Universidade de Brasília - UnB, vimos a público manifestar nossa preocupação com o futuro das políticas de educação escolar indígena e nossa desaprovação para com as reformas antidemocráticas que atingem diretamente as conquistas de direitos humanos e educacionais dos povos indígenas no Brasil, precarizando ainda mais a educação escolar indígena. Existem ainda muitas terras indígenas sem instituições educativas ou com instituições precárias, sem salas de aula suficientes, sem refeitórios, bibliotecas, laboratórios e mobiliário adequados; sem acesso à internet e materiais didáticos diferenciados, que atendam nossas especificidades culturais e linguísticas.

Nossa preocupação soma-se às lutas de nossos mestres tradicionais e caciques pelos nossos territórios tradicionais, direito à saúde e à educação diferenciada. Levamos ao conhecimento das autoridades a situação de milhares de crianças indígenas que sequer possuem um prédio para chamá-lo de escola. Falamos também em nome das crianças que não conseguem deslocar-se às escolas porque o transporte escolar não as atende nas áreas de difícil acesso e áreas de retomada ainda não homologadas pelo governo brasileiro, dificultando o acesso e a permanência à educação básica. Chamamos a atenção para a

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

FNEEI

precariedade, especialmente das escolas de nível médio que são urbanizadas e colonizadoras, não atendendo às necessidades e expectativas de nossas comunidades.

Nossas culturas e nossas línguas estão ameaçadas e em processo de extinção, sem falar nas que já foram extintas. Nossos jovens estão sendo excluídos dos diversos níveis de educação, em especial da educação superior, onde são raras as propostas formatadas a partir dos princípios da interculturalidade e especificidade. Para assumir nossos destinos com autonomia, necessitamos formar nossos próprios professores, gestores, pesquisadores, intelectuais, médicos e demais profissionais indígenas, que ajudarão nossas comunidades a organizarem a vida nos territórios indígenas.

Registramos aqui, com pesar, as ações jurídicas, projetos de lei e atos administrativos desfavoráveis aos povos indígenas nos três poderes. Esses ataques aos direitos indígenas negam os territórios demarcados, precarizam a educação escolar indígena, criminalizam nossas lideranças, fomentam o racismo e incitam a violência.

Causa-nos tristeza e indignação a constatação de que, um ano após nosso primeiro Fórum Nacional, realizado na cidade de Luziânia – GO, a educação escolar indígena, garantida na legislação brasileira e em tratados internacionais, encontra-se mais ameaçada.

Reafirmamos que as recentes reformas administrativas, anunciadas pelo governo brasileiro, afetam diretamente nossos direitos fundamentais enquanto povos indígenas. Estas reformas, conduzidas pelo poder executivo, não foram submetidas à consulta da comunidade dos afetados, configurando, além de atentado à ética, um desrespeito à autonomia dos povos indígenas, pois desconsiderou a consulta prévia, livre e informada, como prevê a convenção 169 da OIT, da qual o Brasil é signatário, além de atentar contra o direito constitucional a uma educação diferenciada, intercultural, multilíngue e comunitária.

Gostaríamos de evidenciar o nosso repúdio à **Medida Provisória Nº 746/2016** referente à reformulação do Ensino Médio, que não foi discutida com a sociedade e desobriga o ensino de diversas disciplinas, incluindo a história das culturas indígenas e afro-brasileiras, além da não garantia da universalidade e da gratuidade do Ensino Básico, assim como a oferta da educação infantil passa a ser de responsabilidade da iniciativa privada. Repudiamos, ainda, a **PEC 241/2016**, referente ao teto de gastos públicos, que congelam os investimentos em educação e saúde por até 20 anos, repercutindo diretamente na inviabilidade de ampliação e manutenção das políticas públicas direcionadas aos indígenas. Repudiamos também a **PEC 215**, que transfere do executivo para o legislativo a palavra final referente à demarcação de

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

FNEEI

terras indígenas e de outros povos, configurando-se como um retrocesso aos avanços já obtidos.

Neste sentido reafirmamos que: **direitos conquistados não podem ser negados**, pontuando, assim, abaixo, a pauta de reivindicações das questões discutidas e encaminhadas pelo II Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, a saber:

PAUTA

➤ **IMPLANTAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS INDÍGENAS:**

1. Fazer uma educação escolar Indígena a partir das concepções de interesse dos povos indígenas, com processos identitários e formativos específicos da educação indígena;
2. Efetivar políticas para a educação escolar indígena que garantam a regularização da identidade territorial como processo de afirmação da educação intercultural;
3. Efetivar a inclusão educacional digital e comunicacional com qualificação de professores indígenas nesse campo;
4. Demonstrar clareza e transparência com os recursos destinados à educação escolar indígena por parte dos três entes federativos (União, Estados e Municípios);
5. Fomentar a criação de escolas indígenas em todos os níveis de ensino, incluindo as de nível técnico e superior;
6. Investir recursos para construção das escolas indígenas, na perspectiva da arquitetura própria de cada povo, com a anuência das comunidades indígenas;
7. Garantir atendimento educacional nas áreas não demarcadas, com a construção de escolas e com contratação de professores indígenas da etnia própria de cada povo.

➤ **FORMAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E RECONHECIMENTO DOCENTE:**

1. Criar a categoria de Professor Indígena com contratação por meio de concursos específicos;
2. Reconhecer funções e remunerações do exercício profissional educacional indígena (técnicos administrativos, coordenadores e diretores, etc.), com a criação de planos de cargos e salários;
3. Promover políticas de formação docente qualificada para o ensino mono/bi/multilíngue de afirmação identitária de cada povo indígena;

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

FNEEI

4. Fortalecer os processos de formação espiritual nos cursos de formação de professores indígenas, garantindo a participação de mestres tradicionais, rezadores e xamãs, contratados como pessoas de notório saber;
5. Garantir a contratação de indígenas de notório saber da cultura própria de cada povo, para atuar nas suas escolas indígenas;
6. Garantir a formação inicial e continuada de professores indígenas, preferencialmente ministrados por formadores indígenas;
7. Financiar a produção de material didático, literário e científico específico que respeite a diversidade étnica e linguística de cada povo;
8. Garantir a realização das licenciaturas interculturais, cursos normais médios (magistérios) indígenas e outras formações acadêmicas para os diversos povos indígenas;
9. Criar novos cursos específicos de nível técnico e nível superior para indígenas nas áreas de saúde, gestão ambiental, entre outros, atendendo as demandas das comunidades indígenas discutidas nos Territórios Etnoeducacionais (TEE);
10. Promover espaços de discussões sobre currículo específico das escolas indígenas;
11. Fortalecer e ampliar programas, como PROLIND, Saberes Indígenas na Escola, Rede de Saberes e PIBID Diversidade;
12. Discutir a implantação e implementação da educação infantil e educação especial nas comunidades indígenas, considerando que não são obrigatórias e estão sendo implantadas sem a consulta prévia e informadas às comunidades indígenas.

➤ ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES:

1. Garantir acesso, permanência e progressão educacional dos estudantes indígenas em todos os níveis de ensino, inclusive em pós-graduações;
2. Garantir atendimento educacional específico para os indígenas em condições de aldeamento urbano;
3. Adequar a estrutura curricular e calendário específicos das escolas indígenas, respeitando as realidades regionais e culturais, conforme já definidos na legislação;
4. Garantir a merenda escolar específica, respeitando os hábitos alimentares de cada povo e favorecendo a agricultura familiar local;
5. Garantir transporte escolar adequado para atendimento dos estudantes indígenas em todos os níveis de escolaridade;

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

FNEEI

6. Valorizar atividades físicas, de lazer e desportivas étnicas de cada povo;
7. Efetivar programas de permanência de estudantes na educação superior com bolsas financiadas pela CAPES e outras agências de fomento;
8. Garantir acompanhamento pedagógico para pessoas que estão em atendimento médico na CASAI.

➤ POLÍTICAS PÚBLICAS

1. Garantir financiamento permanente através de políticas públicas para a educação escolar indígena;
2. Criar legislação específica para a educação escolar indígena a nível estadual e municipal onde ainda não existem;
3. Garantir a realização da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), respeitando as etapas nas Comunidades Educativas e Regionais, de quatro em quatro anos, e execução das demandas apontadas pela CONEEI, com financiamento suficiente para suas implementações;
4. Atender as propostas da I CONEEI e da Conferência Nacional de Política Indigenista que dizem respeito à educação escolar indígena em nível municipal, estadual e nacional.
5. Fortalecer e financiar a realização de Fóruns de Educação Escolar Indígena em âmbitos municipais, estaduais e nacional;
6. Pactuar e efetivar todos os Territórios Etnoeducacionais para favorecer a autonomia dos povos nos referidos territórios;
7. Criar setores/secretarias que atendam especificamente a educação escolar indígena nas estruturas dos governos;
8. Criar um sistema educacional escolar específico para os povos indígenas.
9. Criar universidades indígenas interculturais;
10. Criar políticas de atendimento educacional diferenciado para as populações indígenas das áreas urbanas dos municípios;
11. Fortalecer e ampliar recursos financeiros e de pessoal na SECADI/MEC, inclusive com a assessoria para planejamento e organização da educação escolar indígena nos Territórios Etnoeducacionais;
12. Redefinir o censo escolar, acrescentando os nomes dos Territórios Etnoeducacionais e da etnia indígena a que pertence;

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

FNEEI

13. Garantir a autonomia dos povos indígenas na definição das matrizes curriculares e propostas pedagógicas de suas escolas;
14. Desburocratizar o processo de reconhecimento das escolas indígenas;
15. Garantir a participação de indígenas nos conselhos estaduais e municipais de educação, com direito a voz e voto;
16. Garantir a participação de representante do FNEEI nos Conselhos de Saúde e CONDISI;
17. Incluir, nos Territórios Etnoeducacionais, representação de órgãos de saúde, para que as questões de saúde sejam articuladas com a educação escolar indígena.
18. Criar Conselhos municipais, estaduais e nacional de educação escolar indígena;
19. Desburocratizar a liberação dos recursos para formação e capacitação de professores indígenas;
20. Garantir a participação de indígenas na elaboração e gerenciamento dos recursos do Programa de Ações Articuladas (PAR), nos níveis municipais, estaduais e federal, conforme o princípio da transparência pública e do direito da participação indígena nas ações que os afetam.

Assinam abaixo representantes presentes no II Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena.

Brasília – DF, 28 de outubro de 2016.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

FNEEI

Brasília – DF, 17 de outubro de 2017.

A Sua Excelência o Senhor:

José Mendonça Bezerra Filho

M.D. Ministro de Estado da Educação

Esplanada dos Ministérios – Brasília – DF.

Nós, povos indígenas, não indígenas, indigenistas, instituições governamentais e não governamentais, reunidos no III Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), que se realiza no período de 15 a 19 de outubro de 2017, no Centro Comunitário Athos Bulcão/Campus Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília (UnB), com o objetivo de discutir as políticas educacionais direcionadas aos povos indígenas.

Os 405 participantes, representantes de 29 povos indígenas de 17 Estados, com base nas discussões do III FNEEI, vêm por meio deste apresentar as suas reivindicações:

1. POLÍTICAS PÚBLICAS:

- ✓ Imediato reinício da implementação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE);
- ✓ Criar o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena;
- ✓ Criar Universidade Indígena com cursos diferenciados para os povos indígenas nas diversas áreas de conhecimento;
- ✓ Garantir a visibilidade dos Povos Indígenas no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que não seja uma imposição à educação escolar indígena, mas um referencial de acordo com os direitos já garantidos na legislação vigente;
- ✓ Liberação do recurso empenhado no Plano de Ação Articulada (PAR) (Formação Inicial de Professores Indígenas, produção de materiais didáticos específicos, implantação do Ensino Médio concomitante, técnico em saúde, Gestão Ambiental e Territorial, Agroecologia e Produção Orgânica dos Alimentos, ou pós-médio indígena).
- ✓ Manutenção e ampliação de políticas com recursos específicos aos Programas Educacionais direcionados aos povos indígenas, como: Programa de Apoio às Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind); Programa Saberes Indígenas na Escola (PSIE); Programa Bolsa Permanência (PBP); Ensino Médio Integral; CRAS; Segundo Tempo; Orquestra de violão;
- ✓ Criar políticas públicas educacionais específicas para atender os indígenas residentes nos espaços urbanos e rurais;
- ✓ Garantir a autonomia das escolas indígenas na elaboração de seus currículos, conforme as normas e leis vigentes.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

FNEEI

2. FORMAÇÃO:

- ✓ Fortalecimento das Políticas de Ações Afirmativas para indígenas na graduação e pós-graduação;
- ✓ Criação de programas de fomento a permanência de estudantes indígenas na pós-graduação;
- ✓ Criação de Programas e ações específicas nas Instituições de Ensino Superior (IES) para estudantes indígenas, no trato com questões psicossociais, bem como produção de material de apoio;
- ✓ Fomentar as “ações interministeriais” para criação de programas de estágios para estudantes indígenas, conforme a área de formação;
- ✓ Estimular, incentivar e disponibilizar recursos orçamentários específicos para que as IES implementem medidas de apoio à permanência dos estudantes indígenas, como moradia e auxílios emergenciais;
- ✓ Criação de linhas de pesquisas específicas para os pesquisadores indígenas junto à CAPES, CNPq e demais órgãos de fomento;
- ✓ Respeito aos princípios de equidade para os pesquisadores indígenas dentro do Comitê de Ética para avaliação de projetos indígenas.

3. ESTRUTURA E INFRAESTRUTURA:

- ✓ Recursos financeiros e processos administrativos adequados para a construção das escolas indígenas e transporte escolar, de acordo com as especificidades geográficas de cada região;
- ✓ Processos administrativos adequados que garantam a construção de escolas indígenas nos espaços urbanos, nos acampamentos, nas escolas situadas em áreas remotas de florestas, igarapés, matas, pantanal, bem como nas terras indígenas que não estão demarcadas;
- ✓ Garantir que os projetos arquitetônicos de escolas e centros de educação infantil indígena sejam específicos para a demanda de cada comunidade, fugindo de um único padrão;
- ✓ Adequação das estruturas físicas das escolas indígenas para atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

FNEEI

4. ALIMENTAÇÃO ESCOLAR:

- ✓ Criar mecanismo de controle social para fiscalizar os recursos destinados à merenda escolar aos povos indígenas.
- ✓ Aquisição de alimentação escolar, bem como aplicação que obriga a compra de pelo menos 30% da produção regional, local ou agricultura familiar.

Reiteramos que as reivindicações da terceira edição do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena: Direitos Humanos e Educação Indígena se pautam nos direitos conquistados e garantidos na legislação brasileira, portanto, pedimos o empenho no atendimento das mesmas.

Respeitosamente,

Os participantes do III Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena abaixo assinados.

ANEXO F

Convite e programação da Reunião do TEE Rio Negro pela FOIRN.



São Gabriel da Cachoeira, 02 de outubro de 2017.

À Sua Senhoria

Alva Rosa Lana
SEDUC

A Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, convida V. Sa. para participar do **I Encontro de Avaliação da Educação Escolar Indígena no Rio Negro, Ações e Políticas de Educação no Contexto do Território Etnoeducacional do Rio Negro – TEERN**. Informamos que o evento acontecerá no período de 25 a 27 de outubro de 2017 em Santa Isabel do Rio Negro.

Objetivos da reunião:

- Avaliar a política de atendimento da educação na região de abrangência do TEERN pelos entes federados;
- Retomar a discussão da implementação da política de educação escolar indígena com os gestores públicos dos três municípios, com a equipe da SEDUC, IES e MEC;
- Discutir mecanismos para contribuir na melhoria das ações dos entes federados no TEERN;
- Subsidiar a comissão gestora do TEERN, no acompanhamento das ações pactuadas pelos entes federados;

Local: Auditório dos salesianos em Santa Isabel do Rio Negro.

Público participante: Lideranças indígenas das cinco coordenadorias de abrangência da FOIRN, Membros da comissão gestora do TEERN, Gestores municipais, Assessores Pedagógicos Indígenas – APIS, Professores, Pedagogos representantes das calhas de rios, coordenadores de escolas municipais indígenas, gestores de escolas estaduais indígenas, SEMEC/SEMEds/SEDUC dos municípios: São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos, IFAM, UEA, UFAM e MEC.

Sem mais para o momento aguardamos a Vossa participação.

Atenciosamente,


Marvêlon Rodrigues Barroso
Diretor Presidente
FOIRN


Nildo José Miguel Fontes
Diretor Vice-Presidente
FOIRN


Isaias Pereira Fontes
Diretor FOIRN


Almerinda Ramos de Lima
Diretora-FOIRN


Adão Francisco Henrique
Diretor - FOIRN





Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – F O I R N
Reconhecida como de Utilidade Pública pela Lei n.º 1831 – 1987
CNPJ N.º 05.543.350/0001-18
Inscrição Estadual n.º 04.213.831-0

Programação

I Encontro de Educação Escolar indígena no Rio Negro e Avaliação das Ações do Território Etnoeducacional Rio Negro

Santa Isabel 25 a 27 de outubro de 2017

Dia – 25/10/2017 (Quarta Feira)

Manhã

8:00 – Credenciamento;

8:30 – Mesa de abertura;

- Breve histórico da Educação Escolar Indígena no rio Negro e os TEEs
 Ivo Fontoura antropólogo Indígena- Tariano;

9:00 - Políticas de atendimento da Educação Escolar Indígena na região do rio Negro, no âmbito do TEERN;
 SEMEC/SEMED: São Gabriel, Barcelos e Santa Isabel;

DEBATEDORES: André Baniwa, Armando Menezes e Hígino Tenório
 - Debate

10:00 – Intervalo;

10:15 – Políticas de atendimento da educação escolar na região do rio Negro e TEERN;
 Coordenadorias SEDUC Santa Isabel, São Gabriel e Barcelos, GEEI/AM;

DEBATEDORES: Juvêncio Cardoso CABO, Carlos Nery e Geraldo Veloso;
 - Debate;

12:00 – Almoço;

Tarde

14:00 - IES: UEA, UFAM, IFAM e outras instituições;

Debatedores: Ivo FONTURA-Antropólogo indígena e Sidneia Fontes Prof.^a Indígena
 -Debate

15:30 – Intervalo;

15:45 – - Políticas de atendimento da Educação Escolar Indígena na região do rio Negro, legislação e controle social no TEERN;

- FOIRN, Lideranças Indígena (Edilson Melgueiro e Domingos Camico)
 - Debate;

18:00 – Encerramento das atividades do dia;

Dia – 26/10/2017 (Quinta feira)

Manhã

8:00 – Políticas de atendimento da educação escolar indígena na região do rio Negro, legislação e controle social no TEERN;

- FUNAI e ISA;
 - Debate;

Av. Álvaro Maia, 79 – Centro
CEP: 69750-000 São Gabriel da Cachoeira, - Amazonas – Brasil
Fone/Fax: (xx) 97 3471-1632 e-mail: foirn@foirn.org.br



Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – F O I R N
Reconhecida como de Utilidade Pública pela Lei n.º 1831 – 1987
CNPJ N.º. 05.543.350/0001-18
Inscrição Estadual n.º. 04.213.831-0

10:00 – Intervalo;

10:15 – Como fortalecer as conquistas do Movimento Indígena no rio Negro, no âmbito da Educação Escolar Indígena e TEERN;

- Marivelton – Diretor FOIRN, Elias Brasilino – Diretor IFAM/Campus SGC
- Debate

12:00 – Almoço;

Tarde

14:00 – Políticas da Reforma do Ensino Médio e Educação Escolar Indígena;

- Ministério da Educação e Cultura MEC e SEDUC/AM
- Debatedores: Tarcísio IFAM e gestores de Escola
- Debate;

15:30 – Intervalo;

15:45 – Redefinição das ações dos entes federados do TEERN;

- Trabalhos em GRUPOS

18:00 – Encerramento das atividades do dia;

Dia – 27/10/2017 (Sexta feira)

8:00 - Redefinição das ações dos entes federados do TEERN;

- Trabalhos em GRUPOS

Leitura do documento final do TEERN e pactuação das ações dos entes federados do TEERN;

- Aprovação

10:00 – Intervalo;

10:15 – Leitura do documento final do TEERN e pactuação das ações dos entes federados do TEERN;

- Aprovação

12:00 – Almoço

Tarde

14:00 – Encaminhamentos finais;

15:40 - Informes

16:00 – Mesa de encerramento;

OBS: Os materiais de apoio são os documentos encaminhados e pactuados durante os encontros, conferência, assembleias:

- Plano de Ação do TEERN 2009 e 2017
- Conferência Nacional de Políticas Indigenistas CNPI;
- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígenas I e II CONEEI e;
- Encaminhamentos da Assembleia Geral da FOIRN

Av. Álvaro Maia, 79 – Centro
CEP: 69750-000 São Gabriel da Cachoeira, - Amazonas – Brasil
Fone/Fax: (xx) 97 3471-1632 e-mail: foirn@foirn.org.br

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevistas com 04 (quatro) lideranças e professores indígenas de São Gabriel da Cachoeira/Amazonas – TEE Rio Negro

Inicialmente:

- ✓ Agradecer a disponibilidade dos entrevistados
- ✓ Informá-los acerca da importância dessa entrevista para melhor compreensão do estudo e análise dos resultados
- ✓ Entregar Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE)
- ✓ Solicitar permissão para gravação.

I – Qual o Perfil do gestor (nome, formação acadêmica, função desempenhada no movimento, tempo de experiência no movimento indígena).

- 1- Conte-me um pouco sobre sua história no movimento indígena.
- 2- Fale um pouco sobre os principais anseios dos povos indígenas na Educação Escolar Indígena.
- 3- Conte-me um pouco sobre sua trajetória na defesa da Educação Escolar Indígena.
- 4- Conhece a política dos Territórios Etnoeducacionais?
- 5- O que é o TEE rio negro? Como ocorreu a implantação e implementação do TEE Rio Negro.
- 6- Como foi a participação indígena nessa política.
- 7- Como os professores e lideranças indígenas tem percebido a política do TEE Rio Negro. Como eles tem participado desta política?
- 8- Que ações foram traçadas para a implementação do TEE Rio Negro e destas quais foram realizadas.
- 9- Na sua opinião, quais os principais desafios e entraves enfrentados no TEE Rio Negro. Esses desafios e entraves estão sendo rompidos?
- 10- Conte-me um pouco sobre as reuniões do TEE Rio Negro e suas pautas.
- 11- Fale um pouco dos avanços das ações desde a implantação da política no TEE Rio Negro.
- 12- Qual a sua proposta para o melhor funcionamento do TEE Rio Negro.