

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALVA ROSA LANA VIEIRA

**POLÍTICA DOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS NO
AMAZONAS: PERSPECTIVA PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA**

MANAUS – AM

2023

ALVA ROSA LANA VIEIRA

**POLÍTICA DOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS NO
AMAZONAS: PERSPECTIVA PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutorado em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

PROF.^a DR.^a VALÉRIA AUGUSTA CERQUEIRA DE MEDEIROS WEIGEL

MANAUS – AM

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

V658p Vieira, Alva Rosa Lana
Política dos territórios etnoeducacionais no Amazonas :
perspectiva para efetivação da educação escola indígena / Alva
Rosa Lana Vieira . 2023
185 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Valéria Augusta de Cerqueira de Medeiros Weigel
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Território Etnoeducacional. 2. Educação Escolar Indígena. 3.
Povos Indígenas. 4. Organizações Indígenas. 5. Amazonas. I.
Weigel, Valéria Augusta de Cerqueira de Medeiros. II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

ALVA ROSA LANA VIEIRA

**POLÍTICA DOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS NO AMAZONAS:
PERSPECTIVA PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

Aprovada em Trinta de Janeiro de Dois Mil e Vinte e Três.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Valéria Augusta de Cerqueira de Medeiros Weigel
Universidade Federal do Amazonas

Dra. Jonise Nunes Santos
Universidade Federal do Amazonas

Dra. Célia Aparecida Bettiol
Universidade Estadual do Amazonas

Dr. Gersem Jose dos Santos Luciano
Universidade Federal de Brasília

Dra. Eulina Maria Leite Nogueira
Universidade Federal do Amazonas

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre apostaram em mim; às minhas filhas, pelo amor incondicional: razão da minha luta diária. Ao Movimento de Educação Escolar Indígena do Amazonas pelo ensinamento do verdadeiro sentido de *Empatia*.

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.

Às minhas filhas, Chrys Luanna e Ágatha Jully, com extrema paciência compreenderam minhas ausências no decorrer dos anos, entre mestrado e doutorado, principalmente na reta final da pesquisa. Ao Alfredo Tadeu, amigo e pai das minhas filhas, por preencher com sua presença a minha ausência na companhia de nossas filhas.

À minha orientadora, Valeria Weigel, que com muita paciência dedicou-se para me ajudar nessa tarefa. Suas orientações foram imprescindíveis.

À minha amiga especial, Jonise Nunes, pela ajuda em todos os âmbitos, eterna Gratidão.

Aos meus professores/as doutores/as do Doutorado em Educação, banca de qualificação e a banca de defesa, pelas considerações e contribuições acerca da tese.

Aos meus colegas do Doutorado em Educação, Turma 2018, pela amizade e compartilhamento de conhecimentos.

À minha família, pais e irmãos, cunhadas/os, tios e primos, pelo incentivo na realização do meu estudo, mesmo estando longe ou perto.

Aos meus Pets, Dante, Florzinha, Frida, Mia, José, Belinha, Skank, Lalinha, pelo carinho e companhia diária durante minhas escritas. *In memoriam*, Pepeu, eternas saudades.

Ao Camico Baniwa e Marivelton Baré, por me apoiarem nos momentos mais difíceis na minha vida profissional. À Sidneia Fontes, Jucilene Albuquerque, Celia Bettiol, Michele Serrão, Elizangela Vieira, Marly Vieira, Rosilei Cardozo, Luciane Rocha, Rita Floramar, Elenice e Lucia Alberta, pela atenção em muitos momentos que precisei de apoio e companhia.

À SEDUC/AM e CR da SEDUC de São Gabriel da Cachoeira, pela disposição, valorização e apoio dos profissionais em Educação.

A CAPES e FAPEAM pelo financiamento ao PPGE/UFAM.

À diretoria da FOIRN pelo apoio e compromisso com os povos indígenas do Rio Negro.

Aos professores/as e lideranças indígenas do Amazonas, em especial à Diretoria e Conselho Fiscal do FOREEIA, com os quais compartilho, por empatia e compromisso político, a luta pela garantia da Política de Educação Escolar Indígena.

Aos companheiros/as de luta que perdi na pandemia da Covid-19, meu compromisso em continuar seus legados e minha solidariedade às suas famílias.

A todos os povos indígenas o meu engajamento e atuação sempre, no Movimento Indígena do Amazonas e do Brasil.

A tese é uma proposta teórica que apresentamos para hoje, mas para que se torne realidade, dependerá da nossa ação na prática. Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse apresentado (Vieira & Santos, 2022).

RESUMO

A presente tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. A pesquisa teve como tema, Política dos Territórios Etnoeducacionais no Amazonas: Perspectiva para efetivação da Educação Escolar Indígena. A escolha do tema foi instigada a partir da experiência como pesquisadora, professora indígena e ativista indígena em prol da Educação Escolar Indígena. A problemática da tese buscou investigar o não cumprimento dos direitos dos povos indígenas à Educação Escolar Indígena, apesar da existência das legislações em Educação Escolar indígena. Para responder à problemática, fizemos a seguinte indagação: quais os desafios e possibilidades no cumprimento da política dos Territórios Etnoeducacionais para efetivação da Educação Escolar Indígena no estado do Amazonas? A pesquisa teve como objetivo geral analisar os desafios e possibilidades da gestão da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais no Amazonas. Por objetivos específicos, definimos conhecer o processo de implantação de políticas dos Territórios Etnoeducacionais, identificar e analisar os compromissos pactuados nos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas; e, apontar o protagonismo indígena na efetivação da gestão em Educação Escolar Indígena. A pesquisa foi subsidiada pelos levantamentos documentais e bibliográficos, utilizando uma abordagem qualitativa, orientada pelo método da abordagem hermenêutica-dialética (MINAYO, 2002). Para análise, tivemos por aportes teóricos Santos e Meneses (2010), Ghedin (2017) e Cruz (2018); Candau (2010) e Walsh (2019); Mainardes (2006); Weigel (2000), Grupioni (2008), Luciano (2013), Santos (2022) e Gramsci (2013). Como resultado da investigação, defendemos que o Amazonas, estado que possui instituições públicas municipais, estaduais e federais que trabalham com povos indígenas em todos os âmbitos, porém não efetiva os direitos à educação escolar indígena, que podem ser cumpridos pela adoção dos princípios da política dos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas.

Palavras-chave: Território Etnoeducacional. Educação Escolar Indígena. Povos Indígenas. Organizações Indígenas. Amazonas.

ABSTRACT¹

This thesis was developed by the Program of Postgraduate in Education in the Federal University of Amazonas. The research had as theme the Policy of Ethnoeducational Territories in Amazonas: perspective for the effectiveness of Indigenous School Education. The theme's choice was instigated from the experience as researcher, indigenous teacher and indigenous activist in favor of Indigenous School Education. The thesis' problematic looked to investigate the non implementation of indigenous peoples rights to Indigenous School Education, even though there exists Indigenous School Education legislations. To answer this problem we did the following question: what are the challenges and possibilities for the implementation of the Policy of Ethnoeducational Territories in order to make Indigenous School Education effective in the Amazonas state? The research had as its main objective to analyze the challenges and possibilities of the management of Indigenous School Education in Ethnoeducational Territories in the Amazonas state. In the specific objectives, we defined as to know: the implementation process of the Policy of Ethnoeducational Territories, to identify and to analyze the agreed commitment in the Ethnoeducational Territories of Amazonas; and to point the indigenous protagonism in the effectiveness of the Indigenous School Education management. The research was subsidized by documentary and bibliographic surveys, it used the qualitative approach and was oriented by the method of hermeneutics-dialectics approach (MINAYO, 2002). For the analysis, we had as theoretical contribution: Santos and Meneses (2010); Ghedin (2017) and Cruz (2018); Candau (2010) and Walsh (2019); Mainardes (2006); Weigel (2000); Grupioni (2008); Luciano (2013); Santos (2022) and Gramsci (2013). As investigation result, we defend that Amazonas state, even though it has municipal, state and federal public institutions that works with indigenous peoples in every sphere, it does not make effective the rights for the Indigenous School Education, and the same could be implemented with the adoption of the principles of the Ethnoeducational Territories policy from Amazonas.

Keywords: Ethnoeducational Territories. Indigenous School Education. Indigenous Peoples. Indigenous Organizations. Amazonas.

¹ COIMBRA, Chrys Luanna Vieira. Resumo em Inglês. Brasília, 2023.

WERESÉ²

A'tó bué'peó'nükaharó ni'î, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas menã bué ohoá'sé ti'kãtiapë. A'ti turi Política dos Territórios Etnoeducacionais no Amazonas wame'ti: atiro darase'ti'bosamaná Educação Escolar Indígena merã, nii ukuseti. A'tó buéri'turi'wamē behsé'nowu yë'ë buékuhsia'ke merã tuoña'gó, yüu buená buegó, dahsé, Educação Escolar Indígena mahisî tuhtuá'nükāhá nī. A'tó buépeo'nükāharó ukuseti'tuhtuaró kuopü, marí poterikahnã'ne maî'peose're lei wametisé nimikã Educação Escolar Indígena' deró weró kioró waweti nī ukū'seti. Deró'nirō'mena kioró'waweti'ba ni'î tēoñasemerã uhsã, sēri tiñawë: ñe'nõ di'osati, ñe'nõ bah'siosé ni'iti política dos Territórios Etnoeducacionais kioró marí dará'tuhtua'nükāhakā a'tó estado Amazonas'péré? Toh'wenã, bué'wë, te'é mahsísé'ti'sé, te'tá bah'siosé ni'î Educação Escolar Indígena marí Territórios Etnoeducacionais do Amazonas'pë dara'kã. Māhsíã'to ni'î'rã, bué'wë'tá: Deró'we miñe'nëkãha'nopari a'té Territórios Etnoeducacionais Amazonas'pë're; Territórios Etnoeducacionais do Amazonas ni'isé, ahpena'merã ukū'u, amesëa, dará'kāsé ni'î, A'tiro'ta poterikahnã'na Educação Escolar Indígena'rē daraseti'nëkãha miãsé n'î. Documento'ri'pë, bibliográfico'ri'pë ati'turi'rë miwakō buesé'tiapë añuno ukū mērise a'te buesé wiha'tó niirã (MINAYO, 2002). Buépë'ta buesé turiri kuonã'rē: Santos, Meneses merã bapa'tigë (2010); Ghedin (2017), Cruz (2018); Candau (2010), Walsh (2019); Mainardes (2006); Weigel (2000); Grupioni (2008); Luciano (2013); Santos (2022), Gramsci (2013). Ëhsã bué kãti bué'tuháró'menã ñákahsanëkōapë, Amazona di'tá're nipetisé wionã dihsé tuhkuni municipais, estaduais, federais kiomirõ, educação escolar Indígena'menã darasé dará'bohkatimã, nii ukūapë, tohwenã, Territórios Etnoeducacionais weré'kahso'sé menã dará'bosamá a'to Amazona'ne, nī.

Ukūu-pã'se: Po'terikahnã kurá'yé buéseti'sé di'tá. Po'terikahnã bué mahsísé. Po'teri'kaã kurari. Poteri'kahrã dará duhti'dih'sé kurari. Amazonas.

² MIGUEL, Sidneia Fontes. Resumo em Tukano. Manaus, 2023.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa das Organizações Indígenas do Amazonas.....	36
Figura 02 – Mapa das Primeiras Organizações Indígenas do Amazonas.....	37
Figura 03 – Mapa dos Três Segmentos Estaduais Indígena do Amazonas.....	48
Figura 04 – Mapa dos Segmentos Indígena em EEI das regionais do estado.....	50
Figura 05 – Mapa da APIB.....	53
Figura 06 – Mapa do Territórios Etnoeducacionais.....	66
Figura 07 – Tabela dos Territórios Etnoeducacionais pactuados anualmente – 2009-2012.....	67
Figura 08 – Mapa dos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas e seus municípios.....	84
Figura 09 – Situação de Terras Indígenas na Amazônia Brasileira.....	85
Figura 10 – Mapa da Terra Indígena em fase de demarcação.....	86
Figura 11 – Terra Indígena demarcadas e não demarcadas na Amazônia.....	87
Figura 12 – Línguas Indígenas no Amazonas.....	88
Figura 13 – Territórios Etnoeducacionais do Amazonas.....	89
Figura 14 – Territórios Etnoeducacionais no Amazonas atualizados.....	91
Figura 15 – Mapa do Território Etnoeducacional Rio Negro.....	92
Figura 16 – TEE RN - Eixo 1 – Gestão Educacional e Participação Social.....	97
Figura 17 – TEE RN - Eixo 2 – Pedagogias diferenciadas e uso das Línguas Indígenas.....	98
Figura 18 – Censo TEE Rio Negro – 2018 a 2021.....	99
Figura 19 – TEE RN - Eixo 3 – Memórias, Materialidades e Sustentabilidade.....	100
Figura 20 – Mapa das dezoito (18) escolas indígenas no TEE Rio Negro.....	101
Figura 21 – TEE RN - Eixo 4 – Educação de jovens e Adultos, E. Prof. e Tecnológica.....	102
Figura 22 – TEE RN - Eixo 5 – Educação Superior e Pós-Graduação.....	103
Figura 23 – Oferta de Graduação e Pós-Graduação específica no TEE Rio Negro.....	104
Figura 24 – Mapa do Território Etnoeducacional Baixo Amazonas.....	106
Figura 25 – TEE BA - Eixo 1 – Gestão Educacional e Participação Social.....	107
Figura 26 – TEE BA - Eixo 2 – Pedagogias diferenciadas e uso das Línguas Indígenas.....	108
Figura 27 – Censo do TEE Baixo Amazonas – Censo 2018 a 2021.....	109
Figura 28 – TEE BA - Eixo 3 – Memórias, Materialidades e Sustentabilidade.....	110
Figura 29 – TEE BA - Eixo 4 – Educação de jovens e Adultos, E. Prof. e Tecnológica.....	111
Figura 30 – TEE BA - Eixo 5 – Educação Superior e Pós-Graduação.....	111
Figura 31 – Território Etnoeducacional Alto Solimões.....	114
Figura 32 – TEE AS - Eixo 1 – Gestão Educacional e Participação Social.....	115
Figura 33 – TEE AS - Eixo 2 – Pedagogias diferenciadas e uso das Línguas Indígenas.....	117
Figura 34 – Censo do TEE Alto Solimões de 2018 a 2021.....	118
Figura 35 – TEE AS - Eixo 3 – Memórias, Materialidades e Sustentabilidade.....	119
Figura 36 – TEE AS - Eixo 4 – Educação de jovens e Adultos, E. Prof. e Tecnológica.....	120
Figura 37 – TEE AS - Eixo 5 – Educação Superior e Pós-Graduação.....	121
Figura 38 – Mapa do Território Etnoeducacional Vale do Javari.....	122
Figura 39 – Mapa das Aldeias/comunidades indígenas do TEE Vale do Javari.....	123
Figura 40 – Mapa do Povos Isolados no TEE Vale do Javari.....	124
Figura 41 – TEE VJ - Eixo 1 – Gestão Educacional e Participação Social.....	125
Figura 42 – TEE VJ - Eixo 2 – Pedagogias diferenciadas e uso das Línguas Indígenas.....	126
Figura 43 – Censo do TEE Vale do Javari de 2018 a 2021.....	127
Figura 44 – TEE VJ - Eixo 3 – Memórias, Materialidades e Sustentabilidade.....	128

Figura 45 – TEE VJ - Eixo 4 – Educação de jovens e Adultos, E. Prof. e Tecnológica.....	129
Figura 46 – TEE VJ - Eixo 5 – Educação Superior e Pós-Graduação.....	129
Figura 47 – Mapa do Território Etnoeducacional Médio Solimões.....	131
Figura 48 – TEE MS- Eixo 1 – Gestão Educacional e Participação Social.....	132
Figura 49 – TEE MS - Eixo 2 – Pedagogias diferenciadas e uso das Línguas Indígenas.....	133
Figura 50 – Censo do TEE Médio Solimões de 2018 a 2021.....	134
Figura 51 – TEE MS - Eixo 3 – Memórias, Materialidades e Sustentabilidade.....	135
Figura 52 – TEE MS - Eixo 4 – Educação de jovens e Adultos, E. Prof. e Tecnológica.....	136
Figura 53 – TEE MS - Eixo 5 – Educação Superior e Pós-Graduação.....	136
Figura 54 – Registro do Povo Yanomami falando da Educ. e Saúde do TEE Yanomami.....	138
Figura 55 – Censo do TEE Yanomami de 2018 a 2022.....	140
Figura 56 – Mapa do Território Etnoeducacional Juruá.....	141
Figura 57 – TEE J - Eixo 1 – Gestão Educacional e Participação Social.....	142
Figura 58 – TEE J - Eixo 2 – Pedagogias diferenciadas e uso das Línguas Indígenas.....	143
Figura 59 – Censo do TEE Juruá de 2018 a 2021.....	144
Figura 60 – TEE J - Eixo 3 – Memórias, Materialidades e Sustentabilidade.....	145
Figura 61 – TEE J - Eixo 4 – Educação de jovens e Adultos, E. Prof. e Tecnológica.....	146
Figura 62 – TEE J - Eixo 5 – Educação Superior e Pós-Graduação.....	146
Figura 63 – Mapa do Território Etnoeducacional Alto Madeira e Juruá.....	148
Figura 64 – Censo de 2018 a 2022 do TEE Alto Madeira e Purus.....	149
Figura 65 – Mapa do Território Etnoeducacional Baixo e Médio Madeira.....	150
Figura 66 – Censo TEE Baixo e Médio Madeira.....	151
Figura 67 – Censo 2017 a 2021 dos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas.....	157
Figura 68 – Oferta da EEI pelas redes nos anos de 2018 a 2021 no estado do Amazonas.....	159
Figura 69 – Abastecimento de energia elétrica no estado do Amazonas.....	160
Figura 70 – Acesso à internet no estado do Amazonas.....	161
Figura 71 – Oferta de Licenciaturas Interculturais no Amazonas.....	163
Figura 72 – Total de professores do censo de 2018 a 2021, Educação Básica.....	164
Figura 73 – Funcionamento dos Territórios Etnoeducacionais.....	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Organizações Indígenas do Brasil.....	53
Quadro 02 – Instituições participantes do I Seminário do TEEs no Amazonas.....	90
Quadro 03 – População indígena do TEE Rio Negro.....	93
Quadro 04 – Povos Indígenas do TEE Rio Negro.....	93
Quadro 05 – Instituições presentes na reunião do TEE Rio Negro.....	94
Quadro 06 – Comissão Gestora do TEE Rio Negro.....	94
Quadro 07 – Instituições presentes na reunião do TEE Rio Negro na reunião do dia 01 a 06/06/2011.....	95
Quadro 08 – População Indígena do TEE Baixo Amazonas.....	105
Quadro 09 – População indígena no TEE Alto Solimões.....	113
Quadro 10 – Município do TEE Alto Solimões que se formaram a partir dos Aldeamentos....	113
Quadro 11 – Comissão Gestora do TEE Alto Solimões.....	115
Quadro 12 – População Indígena do TEE Médio Solimões.....	130
Quadro 13 – População Indígena do TEE Juruá.....	141
Quadro 14 – População Indígena do TEE Alto Madeira e Purus.....	148
Quadro 15 – População Indígena do TEE Baixo e Médio Madeira.....	151
Quadro 16 – População Indígena por Território Etnoeducacional no Amazonas.....	155
Quadro 17 – Salas anexas e Ensino Tecnológico.....	159

LISTA DE SIGLAS

ABA: Associação Brasileira de Antropologia
AEITU: Associação Escola Indígena Utapinozona-Tuyuka
AIS: Agentes Indígenas de Saúde
AISAN: gente Indígena de Saneamento
APIARN: Associação dos Professores do Alto Rio Negro
CAPOIB: Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
CEEI/AM: Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas
CEE/AM: Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CEDI: Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CETAM: Centro Estadual de Tecnologias do Amazonas
CG: Comissão Gestora
CGEEI: Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
COIAB: Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CONEEI: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
COPIAR: Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima.
COPIAM: Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia.
COPIARN: Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
CNE/CEB: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNPI: Conferência Nacional dos Povos Indígenas
CPI: Comissão Pró-Índio de São Paulo
CONDEF: Conselho deliberativo e fiscal
DSEI: Distritos Sanitários Especiais de Saúde Indígena
EEI: Educação Escolar Indígena
EIBC: Escola Indígena Baniwa e Coripaco
GEEI/SEDUC: Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria da Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IER-AM: Instituto Rural do Amazonas
IES: Instituição de Ensino Superior
IFAM: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
INESC: Instituto de Estudos Socioeconômicos
FACED/UFAM: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas
FIOCRUZ: Fundação Oswaldo Cruz
FLACSO: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FNEEI: Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
FOREEIA: Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas
FUNAI: Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IES: Instituição de Ensino Superior
IFAM: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
MEIAM: Movimento dos Estudantes Indígenas do Estado Amazonas

NEI: Núcleo de Educação Escolar Indígena
OIT: Organização Internacional do Trabalho
ONU: Organização das nações Unidas
PARFOR: Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica
PNTEE: Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
PNE: Plano Nacional de Educação
PPP: Projeto Político-Pedagógico
PROLIND: Programa de Licenciatura Intercultural
RCNEI: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SasiSUS: Subsistema de Atenção à Saúde Indígena
SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED: Secretaria Municipal de Educação de Manaus
SEMESP: Secretaria de Modalidades Especiais
SEDUC: Secretária de Estado de Educação
SEMEC: Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura
SESU: Secretaria de Educação Superior
SIL: Summer Institute of Linguistics
TEE: Territórios Etnoeducacionais
UEA: Universidade Estadual do Amazonas
UFAM: Universidade Federal do Amazonas
UFRR: Universidade Federal do Amazonas
UNDIME/AM: União dos Dirigentes Municipais de Educação do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. MOBILIZAÇÃO INDÍGENA PELA CONSTRUÇÃO DE POLITICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	30
1.1 Movimento Indígena do Amazonas e do Brasil.....	30
1.2 O modelo de Gestão de Educação Escolar Indígena (1988 a 2009).....	59
1.3 Propostas de Educação Escolar Indígena: Algumas iniciativas.....	69
2. CONSTRUÇÃO DA POLITICA DE TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS NO AMAZONAS	72
2.1 Política do Território Etnoeducacional no Brasil.....	73
2.2 Os Territórios Etnoeducacionais do Amazonas.....	82
2.2.1 Contextualização Étnica e Territorial dos Povos Indígenas.....	83
2.2.2 A oferta de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas.....	89
2.2.2.1 Território Etnoeducacional Rio Negro - TEE Rio Negro.....	92
2.2.2.2 Território Etnoeducacional Baixo Amazonas - TEE Baixo Amazonas.....	104
2.2.2.3 Território Etnoeducacional Alto Solimões - TEE Alto Solimões.....	112
2.2.2.4 Território Etnoeducacional Vale do Javari – TEE Vale do Javari.....	122
2.2.2.5 Território Etnoeducacional Médio Solimões - TEE Médio Solimões.....	130
2.2.2.6 Território Etnoeducacional Yanomami - TEE Yanomami.....	137
2.2.2.7 Território Etnoeducacional Juruá - TEE Juruá.....	140
2.2.2.8 Território Etnoeducacional Alto Madeira e Purus – TEE Alto Madeira e Purus.....	147
2.2.2.9 Território Etnoeducacional Baixo e Médio Madeira - TEE Baixo e Médio Madeira.....	150
3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POR TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS PARA O CUMPRIMENTO DOS DIREITOS	152
3.1 Desafios da Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas.....	153

3.2 A Política da Gestão da Educação Escolar Indígena no Amazonas por Territórios Etnoeducacionais.....	165
CONSIDERAÇÃO FINAL.....	174
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICES.....	185
ANEXOS.....	185

APRESENTAÇÃO

O grande sábio indígena³, Yepa Marsã⁴, sempre nos aconselhou com suas humildes palavras, que estudássemos e conhecêssemos os conhecimentos e caminhos dos brancos⁵. Não seria fácil, mas seria necessário para um diálogo que pudéssemos transmitir os anseios indígenas. Não letrado academicamente, mas visionário, percebia que, na cidade mais indígena do Brasil, a colonização imperava nas instituições sem respeitar a cultura local. Mas quem poderia mostrar esse desrespeito na cidade indígena, a não valorização da cultura, não seriam os não indígenas, mas os próprios indígenas a partir da escolarização.

Lembrando dos conselhos do velho sábio, iniciamos o árduo caminho da academia, como forma de resistência a filha do Yepa Marsã teve que se desdobrar em várias funções, como mãe, professora e militante indígena na longa jornada. Tivemos que compreender vários conceitos desconhecidos para apresentação do trabalho. Como professora de matemática, muito prática e objetiva, mas, como pesquisadora em educação tivemos que ressignificar a aprendizagem e realizar muitas leituras.

Somos do município de São Gabriel da Cachoeira, localizado no noroeste do estado do Amazonas, na fronteira entre Brasil, Colômbia e Venezuela. Limitando-se com os municípios de Japurá e Santa Isabel do Rio Negro, além de possuir 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).

Natural dessa região, indígena do povo Tukano, de linhagem patrilinear, do tronco linguístico Tukano Oriental, nascemos em um dos afluentes do rio Negro, o rio Waupés, em um local chamado de Iauaretê, fronteira com a Colômbia. O distrito de Iauaretê é conhecido como “cidade dos índios⁶”, 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, 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, fomos alfabetizadas no Colégio São Gabriel, administrado pelas

³ Meu pai, Jaime Moreira Vieira

⁴ Tukano

⁵ Refere-se aos não indígenas.

⁶ Termo utilizado para Iauaretê na dissertação de mestrado de Geraldo Veloso Ferreira (2007, p. 11).

missionárias salesianas da congregação Filhas de Maria Auxiliadora. Lá, cursamos e concluímos toda formação básica, durante o período de 1980 a 1992.

Mesmo distante da nossa terra, nunca perdemos o contato com a nossa família e com o nosso povo, sempre fomos ligadas às nossas origens e, durante as férias escolares, quando possível, estávamos em Iauaretê.

No ano de 1996, fomos indicadas para nos candidatar ao cargo de 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 o 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 as três línguas indígenas no município: Baniwa, Tukano e Nheengatu. O objetivo de tal lei foi proporcionar o uso 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, partimos para Manaus, período em que fomos convidadas a compor o quadro da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) para trabalharmos no Projeto Pirayawara⁷, programa de formação de professores indígenas do Amazonas (SEDUC/AM).

No ano de 2009, fizemos 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. Cujo 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.

Durante a nossa trajetória, sempre fomos envolvidas com o movimento dos professores indígenas. Em São Gabriel da Cachoeira, participava do Conselho dos Professores indígenas do Rio Negro (COPIARN). Em 2010, fomos indicadas e eleitas pelos professores indígenas a

⁷ Palavra indígena em nheengatu que significa espécie de botos.

assumir o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). Também fomos umas 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 o bem viver dos povos indígenas, a partir da educação.

Em abril de 2010, assumimos 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 Yanomami e Ye'kuana (Amazonas e Roraima). 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), curso-piloto no Brasil. Consulta para cursos de Ensino Médio profissionalizantes, em parceria com o Centro Estadual de Tecnologias do Amazonas (CETAM), em todo o Amazonas, sendo essa uma das grandes reivindicações dos povos indígenas. A construção da Proposta Curricular Intercultural para as escolas indígenas, aprovada em 2014 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.

Em 2015, fomos convidadas pelo MEC, 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, tivemos as tarefas principais de organizar e realizar a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e retomar a política dos Territórios Etnoeducacionais.

Em 2018, trabalhamos no Centro de Formação Padre Anchieta (CEPAN) na Coordenação de Formação para professores, em particular na formação de professores indígenas. Em 2021, iniciamos uma nova experiência na Coordenadoria Regional de São Gabriel da Cachoeira na Assessoria Indígena. Ainda neste mesmo ano, fomos para Assessoria de Projetos e Planejamento da Secretaria Municipal de Assistência Social. Paralelo a vida acadêmica e profissional, fui eleita como Diretora Presidente do Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas para o mandato de 2021-2024.

Em 2022, articulada com outros coletivos de mulheres indígenas da rede de mulheres indígenas, professoras e estudantes indígenas, constituímos a Articulação das Organizações e

povos indígenas do Amazonas (APIAM), referência do movimento indígena no âmbito estadual, feito muito importante para a luta coletiva dos povos indígenas do Amazonas.

Destacamos que transitar, ao mesmo tempo, no ambiente governamental e no movimento dos professores indígenas foi fundamental para verificarmos a real problemática e buscarmos apoio na implementação da política de Educação Escolar Indígena. Devido a atual conjuntura que ameaça os direitos indígenas em nosso país e, que só vem piorando, as nossas lutas são por uma causa: o direito à uma educação intercultural e pelo bem viver dos povos indígenas. Nesse contexto, 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.

Como vimos, nossas origens e nossas histórias de vida pessoal e profissional revelam o comprometimento, em defesa de uma Educação Escolar Indígena de qualidade para os povos indígenas, motivo pelo qual pretendemos construir uma tese, partindo da análise da atual política de Educação Escolar Indígena.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado está intrinsecamente ligado à minha participação e caminhada, desde jovem, nas discussões entre o movimento indígena e as instituições governamentais por uma Educação Escolar Indígena (EEI) de qualidade, equânime, intercultural, multicultural e consolidada no estado do Amazonas. Essas reivindicações, muitas vezes, não são compreendidas, mas exige-se a implementação do disposto na Constituição de 1988, e nas demais legislações infraconstitucionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e acolhidos pelos sistemas estaduais e municipais.

Salientamos que, profissionalmente, peripassei por diversos espaços da esfera governamental, tanto no âmbito estadual como no federal. Conseqüentemente, como ativista do movimento indígena e pertencente ao povo Tukano, não poderia perder a oportunidade ofertada pela academia em fazer o Doutorado em Educação, já que tinha a inquietação em fazer algo, uma pesquisa mais aprofundada sobre a Educação Escolar Indígena no Amazonas. Após muita reflexão e considerando a pesquisa feita sobre gestão no mestrado, resolvemos mergulhar na análise do ápice da gestão de Educação Escolar Indígena, fundamentada em Luciano, Grupioni, Santos, Weigel investigarmos um campo da gestão da Política de Educação Escolar Indígena.

Na pesquisa do mestrado desenvolvi 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), o tema: Território Etnoeducacional Rio Negro: Significações sobre uma Política Pública. Teve como objetivo geral investigar as dificuldades e os avanços na implementação da política do Território Etnoeducacional (TEE) Rio Negro, com recorte no município de São Gabriel da Cachoeira. Como resultado da pesquisa, apresentamos um Plano de Ação Educacional como proposta de intervenção para o estudo de caso, que objetivava o aprimoramento e aperfeiçoamento da política. Pela falta de compreensão dos gestores pela política do TEE, no âmbito do estado, a proposta se tornou mais um documento, como as demais.

Durante as reuniões do movimento indígena, ouvimos e documentamos anseios sobre a oferta da Educação Escolar Indígena. Assim, consideramos o espaço do movimento indígena como espaço de aprendizagens e pedagógico, no qual, com as falas simples, mas reais, são

transmitidos anseios de como querem que funcione a Educação Escolar Indígena, a partir dos princípios da Educação Escolar Indígena⁸ e não de conceitos ocidentais⁹.

A bandeira de luta dos povos indígenas relacionada às políticas públicas, inicialmente foi baseada no tripé: terra, educação e saúde. Atualmente, se manifestam fortemente em quatro bandeiras, reivindicado também a política voltada à sustentabilidade dos povos indígenas.

Não adianta lutarmos apenas pelo direito à terra, educação e saúde, é necessário pensar na sobrevivência desses territórios, proteger o meio ambiente com projetos sustentáveis, assim após muitas discussões entre os povos indígenas surge a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), apresentada pela Fundação Nacional do Índio, desdobrando nos projetos do Plano de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA), uma forma de não esquecerem os conhecimentos dos antepassados, mesmo que o mundo esteja em transformação contínua, nas falas dos indígenas, “voltado para organizar e fortalecer parcerias para o bem viver” (FOIRN, 2019, p.7)

Com isso, a pesquisa voltada à análise da gestão da Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas, após 33 anos da Constituição de 1988, objetiva traçar um panorama sobre a oferta de Educação Escolar Indígena no Amazonas, quais são seus avanços, desafios e quais as possibilidades para essa política do TEEs cumprirem os direitos.

A compreensão do que é Educação Escolar Indígena não foi imediata, confessamos que levaram anos, muitas leituras, experiências e como já relatamos, participações nas assembleias do movimento indígena voltadas à Educação Escolar Indígena, desde as rodas de conversas de amigos às assembleias maiores.

A implementação plena de uma política pública para uma Educação Escolar Indígena, segundo os anseios dos povos indígenas é um grande desafio para os setores governamentais de Educação, pois desconhecem e não dominam as legislações da Educação Escolar Indígena, muitos gestores dos sistemas de ensino dos municípios e estado têm seguido unicamente as orientações do sistema educacional nacional para as escolas não indígenas.

Com isso, muitos sistemas de ensino têm ofertado aos povos indígenas, nos últimos anos, a educação escolar não indígena, o que Weigel (2000) aborda em sua pesquisa sobre as “escolas de branco em malocas de índios”, pedagogia que atualmente é imposta pela Base Nacional Curricular Comum e o Novo Ensino Médio, não respeitando em função do

⁸ Princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

⁹ Educação não indígena.

desconhecimento das diretrizes indígenas voltada aos princípios da Educação Escolar Indígena (WEIGEL, 2000, p.165).

Com a pandemia que assolou o mundo, a situação da Educação Escolar Indígena no estado do Amazonas ficou muito comprometida na questão pedagógica e administrativa, os sistemas de ensino não apresentaram estratégias e, até os dias de hoje, tentam reverter as consequências dos anos sabáticos de 2020 e 2021.

Como consequência, já era de se esperar, os sistemas de ensino sempre tiveram dificuldades em trabalhar na questão da Educação Escolar Indígena. Os técnicos pedagógicos das secretarias querem uniformizar o sistema educacional, não reconhecendo as especificidades contidas nas legislações da Educação Escolar indígena. Por outro lado, os responsáveis pela gestão de política da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino se calam frente às chefias com medo de represálias das instituições.

Para esta pesquisa, adotamos a pesquisa documental, analisamos documentos oficiais de encontros, reuniões, assembleias, pesquisas e plenárias por uma Educação Escolar Indígena (EEI) para todos, associado pelo respeito aos princípios de EEI, da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

Os documentos focam o período a partir de 2005, sobre a reflexão do não atendimento das reais necessidades da EEI. Essa discussão se intensifica durante as reuniões locais e regionais da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) que deu início em 2008, relembrando a reflexão como ocorreu no ano 2000, quando os povos indígenas já tinham direito a manterem suas culturas, suas línguas e seus modos de vida como política pública. Porém, esse modelo inicial de gestão de EEI, o não cumprimento do direito à educação escolar indígena que não atende às especificidades da diversidade, desencadeia a necessidade de outro modelo de gestão. Assim, os indígenas e indigenistas ao ocuparem espaços de governo, sempre firmes na defesa de uma política educacional de EEI de acordo com os anseios indígenas numa concepção intercultural, com reconhecimento dos direitos diferenciados, garantidos na Constituição Federal, apresentaram documentos norteadores, normas e leis voltados à Educação Escolar Indígena.

Porém, não bastam as legislações de EEI, é necessário algo maior, assim por anos discutiram a formulação de políticas específicas no Conselho Nacional de Políticas Indigenistas

(CNPI)¹⁰ e Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena¹¹ (CNEEI), desdobrando-se na proposição da gestão da política dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs).

Vieira (2017), afirma que a Política dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) foi resultado do diálogo entre os Povos Indígenas, Governo Federal, Governos Estaduais e Municipais e a Sociedade Civil, uma política que reconhece, nas políticas de EEI, a diversidade cultural e a territorialidade dos Povos Indígenas no Brasil. Durante as realizações das duas Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena, 2009 e 2018, respectivamente, os documentos finais destacam-se como propositura ao fortalecimento da política dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs).

No estado do Amazonas, após muitas discussões, foram criados sete territórios, respeitando suas especificidades, sendo: TEE Rio Negro; TEE Baixo Amazonas; TEE Juruá/Purus; TEE Médio Solimões; TEE Alto Solimões; TEE Vale Javari e o TEE Yanomami e Ye`kuana, que reúne o Amazonas e Roraima (SEDUC/GEEI, 2017).

Diante disso, como assertiva do trabalho temos que a política do TEE pode ser um meio para os povos indígenas utilizarem seus processos próprios de aprendizagens para o atendimento da Educação Escolar Indígena, que atualmente, pela falta de compreensão dos direitos indígenas pelos gestores dos sistemas de ensino, responsáveis pela política de Educação Escolar Indígena, têm sido afetados, principalmente, pela não destinação de recursos.

Diante dessa conjuntura, a pergunta que se buscou responder à problemática da pesquisa foi, “quais os desafios e possibilidades no cumprimento da política dos Territórios Etnoeducacionais para efetivação da Educação Escolar Indígena no estado do Amazonas? ”.

O estado do Amazonas é o estado em que todas instituições públicas de ensino trabalham com povos indígenas, em todos os âmbitos, universidades públicas federais (UFAM, IFAM) e universidade estadual (UEA); instituição estadual, SEDUC (Gerência de Educação Escolar Indígena/GEEI, Centro de Formação Anchieta/CEPAN) e o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM), de caráter normativo e deliberativo, e nos municípios, nas SEMEDs existem as Coordenações Municipais de Educação Escolar Indígena, porém perdura um detalhe importante, não possui o Sistema ou subsistema Estadual de Educação Escolar Indígena.

Face ao exposto, a pesquisa apresenta embasamento para responder ao questionamento sobre os caminhos possíveis para a Educação Escolar Indígena nos Territórios

¹⁰ Espaço consultivo representado pelas Organizações Indígenas de Educação do país

¹¹ Espaço consultivo representado pelas Organizações Indígenas e Indigenistas do país.

Etnoeducacionais do Amazonas, contribuindo com o avanço das pesquisas na área, com a luta dos povos indígenas e com o cumprimento dos seus direitos.

Nesse sentido, a pesquisa possui sua relevância por ser o estado, Amazonas, que possui a maior população indígena do país, contabilizando 168, mil pessoas segundo o IBGE de 2010, 107 povos indígenas, 62 línguas indígenas faladas, 45 povos isolados e dispõe de um Conselho Estadual de Escolar Indígena normativo e deliberativo, único no país (SANTOS, 2021, p.119).

O Censo 2018 atesta que o maior número de escolas indígenas do país encontra-se no estado do Amazonas, como também apresenta o maior déficit relacionado às questões da EEI, tanto no aspecto do financiamento, pedagógico e administrativo, segundo os documentos finais apresentado no “Seminário: Os impactos da Base Nacional Curricular Comum nas Escolas Indígenas do Amazonas”, “Encontros de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas” e “Retomada Coletiva do movimento indígena do Amazonas, realizado pelo Movimento Indígena do Amazonas (FOREEIA, 2022).

Uma das justificativas apresentadas pelas instituições governamentais para não efetivação desse direito, é a localização geográfica das aldeias/comunidades indígenas em relação aos municípios, sendo a maioria de difícil acesso, tendo como consequência um atendimento precário por falta de recurso financeiro, agravando a oferta da EEI no âmbito da educação básica a educação superior.

No evento realizado pela União dos Dirigentes Municipais de Educação do Amazonas (UNDIME/AM), em Manaus, nos dias 04 e 05 de maio de 2022, no Fórum Extraordinário da UNDIME, com o tema, “discutir a aplicabilidade dos programas federais como garantia do direito da aprendizagem e permanência dos alunos nas escolas”, foram apresentados os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), especificamente foram explanados os repasses de recursos financeiros recebidos, em dia, nos últimos três anos, pelos municípios, indicando portanto, que não tem justificativa a oferta precária da EEI nas escolas do Amazonas por falta de recursos.

Assim, a pesquisa teve como objetivo geral analisar os desafios e possibilidades da gestão da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais, especificamente no Amazonas. Para se chegar ao objetivo esperado e responder à investigação, seguimos os seguintes objetivos específicos: Conhecer o processo de implantação de políticas dos Territórios Etnoeducacionais; identificar e analisar os compromissos pactuados nos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas; e, apontar o protagonismo indígena na efetivação da gestão

em Educação Escolar Indígena. A pesquisa foi subsidiada pelos levantamentos documentais (portarias, decretos, planos de ação, trabalhos acadêmicos) e registros bibliográficos.

Para discutir a implantação de uma política faz-se necessário debater, dentre outros, o modo como foi implantada, qual foi o seu desenvolvimento e o resultado. Diante disso, escolhemos como conceitos centrais para este trabalho: interculturalidade crítica; política educacional; movimento indígena; território etnoeducacional; e educação escolar indígena.

Para contribuição da análise, tivemos como aportes teóricos para melhor compreensão dos conceitos apresentados para o tema estudado. Santos e Meneses (2010), Ghedin (2017) e Cruz (2018), apresentam a luta dos movimentos sociais em prol do seu bem viver; Candau (2010) e Walsh (2019), subsidiam o novo olhar sobre a interculturalidade crítica; Mainardes (2006), orienta a compreensão da análise por Ciclo das Políticas de Stephen Ball 1997; Weigel (2000), Grupioni (2008), Luciano (2013) e Santos (2022) norteiam a política dos Territórios Etnoeducacionais, Movimento Indígena e a Política de Educação Escolar Indígena; e Gramsci (2013), embasa a reflexão sobre a ideologia e uma nova concepção cultural emancipadora pelas massas populares.

Como pesquisadora indígena e conhecedora dos desafios, a pesquisa pode ajudar na efetivação da Educação Escolar Indígena. O principal parceiro desta pesquisa foi o movimento indígena que há anos vem discutindo e apresentado reivindicações por uma Educação Escolar Indígena articulada com o bem viver dos povos indígenas.

Como desdobramento, foi utilizada para mensurar as dificuldades, evidenciando os desafios e apontando as possibilidades, pesquisas documentais oficiais das instituições governamentais e não governamentais, e dos pesquisadores indígenas e não indígenas que trabalham com a Educação Escolar Indígena.

A investigação apresentada, como as demais pesquisas realizadas em 2020-2021, coincide com o período da pandemia Covid-19. No nosso caso, ocorreu bem no início da pesquisa de campo quando o mundo foi assolado pela COVID-19, apresentando pessoas infectadas no estado do Amazonas em março de 2020, logo em seguida o governo do estado decretou o estado de alerta. Com isso, a tentativa de realizar o trabalho de campo *in loco* no Território Rio Negro apresentado em 2020 não foi concretizada.

Assim, reorganizamos o calendário do trabalho e tentamos, mais uma vez em 2021, realizar a pesquisa de campo no TEE Rio Negro, mas sem a vacina não poderíamos entrar nas instituições. No dia 26 de outubro de 2021, foi divulgado um documento oficial do Ministério da Saúde proibindo a entrada nas áreas indígenas e, mais uma vez, comprometeu a pesquisa de campo nos municípios do TEE. O TEE Rio Negro foi um dos territórios que apresentou grande

número de infectados, segundo o Ofício Circular nº 45/2021/ARN/DSEI/SESAI/MS, tendo que tomar medidas preventivas, diante do aumento do número de casos de COVID-19 nos municípios de São Gabriel da Cachoeira e Barcelos, desta vez a variante Delta e novamente a pesquisa de campo teve que ser transferida para o ano de 2022 (DSEI/RN/ 2021).

Após dois anos, tentando e sem sucesso na realização da pesquisa de campo, no final do ano 2021, em dezembro, tomamos a decisão de mudarmos o tema da pesquisa e a coleta de dados, que tinha como recorte o TEE Rio Negro. A pesquisa de campo *in loco* não seria possível, mas faríamos a pesquisa através de análises documentais e bibliográficas, ampliando a pesquisa para todos os TEEs do estado. Consideramos, portanto, que nosso estudo se fundamentaria em documentações disponíveis e análise dos mecanismos institucionais de implementação dos princípios educacionais de EEI governamentais que norteiam a política.

Com isso, também mudamos o objeto da pesquisa, saindo do âmbito do TEE Rio Negro e ampliando para o Amazonas, estado que possui a maior população indígena do país, como já exposto. Assim, o trabalho envolveu os territórios com seus respectivos municípios, organizações indígenas, atualizado após a audiência pública do MEC, realizada em 2019, tendo a seguinte configuração atualizada dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) no Amazonas, que ficou dividido em nove territórios, sendo: TEE Rio Negro: Barcelos, Santa Isabel, São Gabriel da Cachoeira; TEE Yanomami: Barcelos, Santa Isabel, São Gabriel da Cachoeira; TEE Juruá: Envira, Guajará, Juruá, Itamarati, Ipixuna, Carauari, Eirunepé; TEE Vale do Javari: Atalaia do Norte; TEE Alto Solimões: Amaturá, Benjamin Constant, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga, Tonantins; TEE Médio Solimões: Alvarães, Anori, Japurá, Coari, Jutai, Fonte Boa, Caapiranga, Tefé, Uarini, Marañ, Codajás; TEE Alto Madeira e Purus: Boca do Acre, Canutama, Humaitá, Apuí, Tapauá, Lábrea, Pauini; TEE Baixo e Médio Madeira: Autazes, Borba, N. Aripuanã, Manicoré, Nova Olinda do Norte. TEE Baixo Amazonas: Anamã, Barreirinha, Beruri, Boa Vista do Ramos, Careiro Castanho, Careiro da Várzea, Presidente Figueiredo, Iranduba, Itacoatiara, Manacapuru, Manaquiri, Manaus, Maués, Itapiranga, São Sebastião do Uatumã, Nhamundá, Novo Airão, Parintins, Rio Preto da Eva, Urucará, Urucurituba, Silves.

Os mapas de cada Território Etnoeducacional do estado, com suas respectivas populações e povos indígenas existente, serão apresentados na seção 2. Os desafios para a pesquisadora foram muitos na longa caminhada, tivemos que nos esforçar em vários aspectos para apresentação do trabalho, como professora de matemática, muito prática e objetiva, mas, como pesquisadora em educação, tivemos que aprofundar em alguns conceitos para realização da pesquisa.

Diante da reflexão, para análise dos dados, buscamos uma pesquisa qualitativa com abordagem metodológica, hermenêutico-dialética. A abordagem contribuiu bastante na exploração dos conceitos e na interpretação das palavras proferidas nos documentos, garantindo assim o cumprimento dos objetivos preestabelecidos no trabalho sobre a proposição dos caminhos possíveis para a EEI nos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas.

Na ótica metodológica, a abordagem hermenêutica contribuiu bastante na exploração dos conceitos e na interpretação das palavras proferidas nos documentos, garantindo a contextualização e a historicidade para a formulação de novas questões e problemas de pesquisa (MINAYO, 1992, p. 28), enquanto que a dialética interagiu na ciência da arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia. Diante da pesquisa apresentada, o problema e os objetivos preestabelecidos no trabalho, sem dúvida a metodologia hermenêutico-dialética possibilitou melhor a compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório (MINAYO, 2002, p. 101).

Buscamos para análise dos documentos, também, o aporte e exploração teórica do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), utilizando somente três etapas (Contexto de influência; Contexto da produção de texto e Contexto da prática). No corpo da tese, examinamos se a política tornou prioritária ou não, pois as políticas entram e saem das agendas dos governos. No segundo momento, analisamos como foi elaborada a política do TEE, se as pessoas atendidas participaram da discussão na gênese da política. No terceiro momento, averiguamos a materialização da prática da EEI na política do TEE (GRANJA; CARNEIRO, 2021)

O estado do Amazonas é um estado multicultural e tem uma pluralidade de povos, diante disso, analisamos os dados dos resultados também a partir da tese defendida por Gramsci (2013), que luta por uma transformação efetiva da realidade a partir de novas experiências que valorize a emancipação cultural das massas populares.

Para melhor análise do estudo sobre os compromissos assumidos nos documentos pactuados, utilizamos, como referência, o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), Portaria nº 1.062/2013, criado para efetivação da política dos TEEs que apresenta cinco eixos: Eixo 1, Gestão Educacional e Participação Social; Eixo 2, Pedagogias diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas; Eixo 3, Memórias, Materialidade e Sustentabilidade; Eixo 4, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; Eixo 5, Educação Superior e Pós-Graduação, conforme objetivo geral e específico da pesquisa (ANEXO L).

No que se refere ao Eixo I, o documento apresenta como 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.

As ações deste eixo 1 referem-se ao funcionamento da política de EEI, ou seja, referem-se a gestão em todos os âmbitos. Diante dessas ações vamos analisar o que foi realizado no território a partir dos documentos pactuados, encontrados nas instituições governamentais e não governamentais.

O Eixo 2 traz como 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.

Este eixo está voltado ao funcionamento da escola, considerando se a escola está regularizada, tem o PPP, currículo diferenciado, material didático diferenciado, formação inicial e continuada para professores indígenas, lei estadual e municipal que garanta a EEI no território, ou seja, refere-se ao funcionamento da educação básica.

O Eixo 3 traz como 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.

Este eixo permite que os sistemas de ensino sejam contemplados com recursos para a construção de escola, merenda escolar, transporte escolar, conforme os modos de viver de cada povo, respeitando seus projetos de vidas.

Eixo 4 traz como 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.

O eixo apresentado, permite que os sistemas de ensino ofereçam a EJA diferenciada, construa formação de ensino técnico e profissional em parceria com IES e o atendimento no território indígena, a partir da convenção nº 169.

O eixo 5 apresenta como 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.

Este eixo está voltado à política de Ensino Superior de forma que atenda a realidade dos estudantes indígena, criando política de ensino, pesquisa e extensão nos territórios indígenas, criando política de acesso e permanência na graduação e pós-graduação na universidade, construção de vestibulares indígenas e também de setores responsáveis pela política de EEI nas IES.

Atendendo o objetivo geral e específico da pesquisa, realizamos levantamento e análise da educação escolar indígena nos nove Territórios Etnoeducacionais, organizando os compromissos pactuados dos documentos pelo MEC, Universidades, SEMEDs, SEDUC, FUNAI e outros, nos cinco eixos do PNTEE, programa criado para efetivação dos TEES (Documento Anexo).

Para averiguação das ações postas no quadro de análise, utilizamos os termos: **ATENDIDO** (em negrito, cor verde); ATENDIDO PARCIALMENTE (sublinhado, cor laranja), *NÃO ATENDIDO* (em itálico, sem cor), em cada Território Etnoeducacional.

A organização da tese “Política dos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas: Perspectiva para efetivação da Educação Escolar Indígena” estrutura-se em três Seções a serem apresentadas, como veremos a seguir.

Na introdução, descrevemos o percurso da/sobre a pesquisa, contextualização, problema, justificativa, objetivos, quadro teórico e a organização da tese.

Na primeira Seção, apresentamos o desenvolvimento e os bastidores da luta do movimento indígena, sua estruturação, seus objetivos iniciais e atuais pós-constituente de 1988, destacando a política de Educação Escolar Indígena, no país, até a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, em 2009, que tem como ponto central de discussão o Subsistema de Educação Escolar Indígena e a Política de Gestão da Escola Indígena por Territórios Etnoeducacionais. Serão abordadas, ainda, as experiências inovadoras no âmbito da Educação Escolar Indígena, mas que não tiveram continuidade.

Na segunda seção, abordaremos a Política Nacional de Territórios Etnoeducacionais, o mapeamento das Terras Indígenas homologadas, dos processos de homologação, as reivindicadas, analisando as contradições sobre o impedimento de implantação da Educação Escolar Indígena em TEEs, cujas terras não estão regulamentadas. Apresentaremos ainda o levantamento dos povos e línguas indígenas nos territórios e suas diferentes faces no atendimento da Educação Escolar Indígena no estado e municípios através da pesquisa documental e bibliográfica.

Na terceira seção, analisaremos o funcionamento do Sistema Educacional na oferta da Educação Escolar Indígena no estado, apresentando, a partir dos dados da pesquisa, as perspectivas e possibilidades para efetivação da Educação Escolar Indígena pelo modelo de territórios etnoeducacionais.

Por último, apresentamos as considerações finais, sintetizando as discussões, propostas para política de Educação Escolar Indígena, a partir da lógica dos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas.

1 MOBILIZAÇÃO INDÍGENA PELA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Nesta seção, abordaremos a luta dos povos indígenas do país e do estado do Amazonas. A luta nunca foi fácil, os resultados positivos sempre foram à base de muita batalha, resistindo a ditadura, a partir das trincheiras que resultou na organização do movimento indígena com seus objetivos explícitos pela garantia da identidade indígena, no século XX. Após 33 anos de lutas, pós constituição, temos novas organizações indígenas no século XXI que reconfiguram os desafios nos contextos atuais e as estratégias na garantia dos direitos conquistados.

A mobilização dos povos indígenas acompanha a construção e a gestão da Educação Escolar Indígena pós constituição (1988-2009), o processo da oferta pelo Estado e a luta pela garantia da política pública no âmbito da Educação, conforme a Constituição Federal reconhece aos indígenas, tendo por base, sua organização social.

Desse processo de tentativa de construção de uma escola diferenciada, apresentaremos as práticas inovadoras em Educação Escolar Indígena, realizadas pelos povos indígenas e seus parceiros, projetos construídos conforme a realidade e objeto pensado pelos indígenas, porém sem continuidade ao passar para as responsabilidades das instituições públicas.

1.1 Movimento Indígena do Amazonas e do Brasil

O século XX ficou marcado na história dos povos indígenas do Brasil pela quase extinção dos povos indígenas remanescentes da violenta relação de contato. Na década de 1970, segundo Baniwa (2019, p.31), no Brasil só havia entre 70 a 100 mil indígenas dos mais de cinco milhões que existiam à época da invasão do Brasil”. O número reduzido de população indígena apresentado, foi resultado de muitas lutas travadas, seguidas de mortes, muitas doenças, e entre outras, de aculturação forçada pelo colonizador.

Segundo a Comissão da Verdade, criada pela Lei nº 12.528/2011, no governo militar houve muitos massacres e perseguições aos povos indígenas. “Estima-se que no período de 1946 a 1988 foram assassinados pelo menos 8.350 indígenas, representando quase 8,5% da população da época (BRASIL, 2011). Contribuiu também para quase extinção dos povos indígenas, “os projetos desenvolvimentistas dos governos militares, com aberturas de estradas, militarização das fronteiras com implantações de pelotões do exército, colonização da Amazônia e exploração mineral, inclusive nas terras indígenas”. Tudo isso, para beneficiar as elites políticas e econômicas brasileiras (BANIWA, 2019, p.32).

Naquele tempo, era visível o “pequeno número de indígenas ainda existentes”, diante disso, “os planejadores, políticos e pesquisadores afirmavam que a extinção dos povos indígenas aconteceria na virada do milênio”. Segundo Baniwa (2019), o governo federal já teria até um decreto lei homologando a extinção dos povos indígenas no Brasil (BANIWA, 2019, p.32).

Porém, com muita resistência, os indígenas criaram estratégias juntamente com os parceiros indigenistas, que atualmente chamam-se carinhosamente de “parentes¹²” por não abandonarem desde os primórdios a luta indígena como veremos na exposição de Grupioni (2008). O autor evidencia que a articulação da ação conjunta a favor dos povos indígenas na constituinte de 1988 foi imensurável. A União das Nações Indígenas (UNI) esteve à frente da campanha “Povos Indígenas na Constituinte”, lançada em 1986 pelos direitos indígenas na Constituinte, era composta por 5 pontos:

1. Reconhecimento dos direitos territoriais dos povos indígenas; 2. Demarcação e garantia das terras indígenas; 3. Usufruto exclusivo, pelos povos indígenas, das riquezas naturais existentes no solo e subsolo dos seus territórios; 4. Reassentamento, em condições dignas e justas, dos posseiros pobres que se encontram em terras indígenas e 5. Reconhecimento e respeito às organizações sociais e culturais dos povos indígenas (Cf. Cartaz Agora, a luta decisiva dos índios na Constituinte, 1986).

A coordenação nacional desta campanha foi conduzida pela União das Nações Indígenas (UNI), compondo essa união o Centro Indigenista Missionário (CIMI), Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP), juntamente com lideranças indígenas que se responsabilizaram pela articulação e acompanhamento das discussões sobre os interesses e direitos indígenas na Constituinte, produzindo documentos, articulando parlamentares e mobilizando a opinião pública a favor dos indígenas (GRUPIONI, 2008, p. 73).

Essa mobilização garantiu, na Constituição Federal, o reconhecimento de ser indígena com epistemologias próprias. Ressaltamos que, no Brasil do século XVI até praticamente a metade do século XX, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos indígenas à sociedade nacional, ou seja, a política de negação à diferença, transformando-os em algo diferente do que eram (Parecer 14, 1999, p. 3).

¹² Fala proferida pela liderança indígena, André Baniwa, na abertura da assembleia do movimento indígena do Amazonas (COIPAM), referindo-se a luta coletiva com os indigenistas em 2013 na aldeia Três Unidos.

Após a constituinte, a escola indígena ganhou um novo significado, garantia do acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade, praticando a interculturalidade, o bilinguismo e adequando-se ao projeto do bem viver dos povos indígenas (Parecer 14, 1999, p. 3).

Foram períodos de muitas batalhas pelos indígenas e parceiros indigenistas, a luta coletiva ganhou uma proporção muito importante na vida dos povos indígenas. Para melhor compreensão dos caminhos trabalhosos percorridos na Educação Escolar Indígena, destacaremos resumidamente a linha do tempo desta política, conforme Vieira (2017, p. 103).

Em 1970, o estado nacional moderno, com o objetivo de homogeneizar a cultura, ofertou a escola aos povos indígenas com o objetivo de integrá-los à cultura nacional (SILVA, 1998, p. 34). Porém em 1973, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) firma parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL). Na década de 1980, período de luta pela redemocratização do Brasil, os movimentos indígenas se mobilizaram com organizações da sociedade civil, igrejas e universidades. Na década de 1990, os povos indígenas assumem o debate da implementação da política de escolarização indígena e exigem a efetivação do direito à uma Educação Escolar Indígena (SILVA, 1998, pg. 32).

Na década de 2000, os indígenas assumem instâncias de governo, com apoio das instituições indigenistas, iniciam-se as discussões e apresentam uma política de gestão da Educação Escolar Indígena. Naquele período, apresenta-se o Plano Nacional de Educação, no Capítulo 9, a meta 21 com objetivos voltados para o desenvolvimento da educação escolar indígena, como modalidade na organização da educação nacional.

Também, nesse período, cria-se a SECAD, em 2004, marcando momento importante de avanço para consolidação das políticas públicas educacionais. Para reconhecimento da diversidade sociocultural e superação das desigualdades sociais, com impactos importantes para a educação escolar indígena, como o substantivo e progressivo aumento de recursos destinados às escolas indígenas para as ações de formação inicial e continuada de professores indígenas, estruturação da rede física, produção de materiais didáticos específicos, implementação do Ensino Médio Integrado à formação profissional, criação e manutenção do Programa de Licenciaturas Interculturais (PROLIND).

Consequentemente, é realizada a construção de uma agenda compartilhada com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) para consolidar a institucionalização da educação escolar indígena no sistema de ensino brasileiro, mobilização institucional para uma política de conciliação entre os entes federados, celebrando compromissos públicos com dirigentes estaduais e municipais, com participação indígena, para

melhoria das condições de gestão e eficácia da educação escolar indígena, de acordo com as perspectivas e projetos societários dos povos indígenas, reformulação da Comissão Nacional de Professores Indígenas para Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena.

Nesse contexto, avançavam as reivindicações por uma educação escolar indígena de fato, que reconhecesse os conhecimentos tradicionais dialogados com outros conhecimentos, com a gestão, não sendo necessário interlocutores, mas um diálogo horizontal com os responsáveis da política e os indígenas. Com isso, após muitas reuniões, apresenta-se a Política dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), que é a organização da gestão a partir do reconhecimento da diversidade e territorialidade dos povos indígenas, garantindo a participação, formulação, acompanhamento e avaliação pelos representantes indígenas. Conforme Sousa (2014), a criação dos TEEs é um marco jurídico-político na história de dominação e resistência em que estão envolvidos os povos indígenas brasileiros (SOUSA, 2014, p. 02).

Em 2009, realiza-se a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena com o tema, “Educação escolar indígena: gestão territorial e afirmação cultural; e Construindo a gestão Etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena.”

Na década de 2010, com a gestão indígena ainda no governo e o apoio dos indigenistas, ocorrem mais discussões para avanço na formulação de política de acesso aos cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas, reafirmando a formação em serviço, no exercício da docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas indígenas. Em 2012, a SECAD transformou-se em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), passando a coordenar também à Educação Especial na perspectiva inclusiva, por meio do Decreto nº 7.690/2012. É criada, ainda a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER), que reunia três Coordenações Gerais – Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais, Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena e Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo.

Em 2017, realiza-se a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena com o tema, “O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos Povos Indígenas”. Na qual ampliam-se as discussões e proposições, porém o governo havia silenciado as relações com os povos indígenas.

Do ano de 2017 até 2022, a Educação Escolar Indígena passou a sofrer muitos retrocessos, estes não se limitaram apenas à educação, mas na política indigenista como um todo, envolvendo retrocessos de direitos garantidos aos povos indígenas, partindo do governo

federal, com a tramitação de projetos anti-indígenas do governo executivo e legislativo, no congresso nacional.

Não são poucas as derrocadas em relação à EEI, os espaços de participação social determinadas pela legislação internacional, como a consulta prévia, foram (e estão sendo) apagados ao serem descumpridos. O discurso de campanha do governo federal (2019-2022), de que nenhum centímetro a mais de terra seria demarcado, efetivou-se também na educação escolar indígena, extinguindo a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) no MEC, sendo o setor mais prejudicado, dentre as conquistas de um espaço na política indigenista.

A luta pela implementação, de fato, da política de Educação Escolar Indígena vem se arrastando desde a promulgação da Constituição de 1988. Continuando está peregrinação em 1991, quando a EEI sai da responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e passa para a incumbência do Ministério da Educação (MEC), através do Decreto Presidencial nº 26/1991 que 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.

O MEC não atendeu essa prerrogativa de imediato, houve uma morosidade, sendo que o movimento indígena e indigenistas se mobilizaram para que a instituição iniciasse os trabalhos, reafirmando o que se ouve nas falas dos indígenas em seus encontros: “as políticas públicas para os povos indígenas só são concretizadas a base de pressão externa”. Com isso, o MEC, através da Portaria nº 559/1991, estabeleceu a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEI) nas secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de instituições indígenas e indigenistas.

Segundo Grupioni (2008), a decisão do governo federal de determinar as escolas indígenas aos governos estaduais e requerer que estas tivessem um tratamento próprio, que permitisse o desenvolvimento da educação diferenciada, não foi algo recebido de forma passiva e propositiva pelos sistemas de ensino das redes estaduais. A atitude da maior parte dos entes, no primeiro momento, foi a desconsideração da nova demanda, menosprezando as orientações emanadas do MEC e questionando a legislação que lhe imputava tal responsabilidade, como também a origem dos recursos financeiros disponíveis para o atendimento deste público (GRUPIONI, 2008, p. 54).

Na realidade, os sistemas de ensino jamais aceitaram, os direitos assegurados aos povos indígenas. Contamos, nos dedos, instituições que trabalham de fato com a questão de educação escolar indígena. A visão sobre a educação escolar indígena não é compreendida pela maioria das pessoas que trabalham nas instituições, é difícil a compreensão que a EEI está

relacionada ao reconhecimento da pluralidade cultural da sociedade brasileira, do direito de serem diferentes e de poderem existir com projetos próprios e específicos.

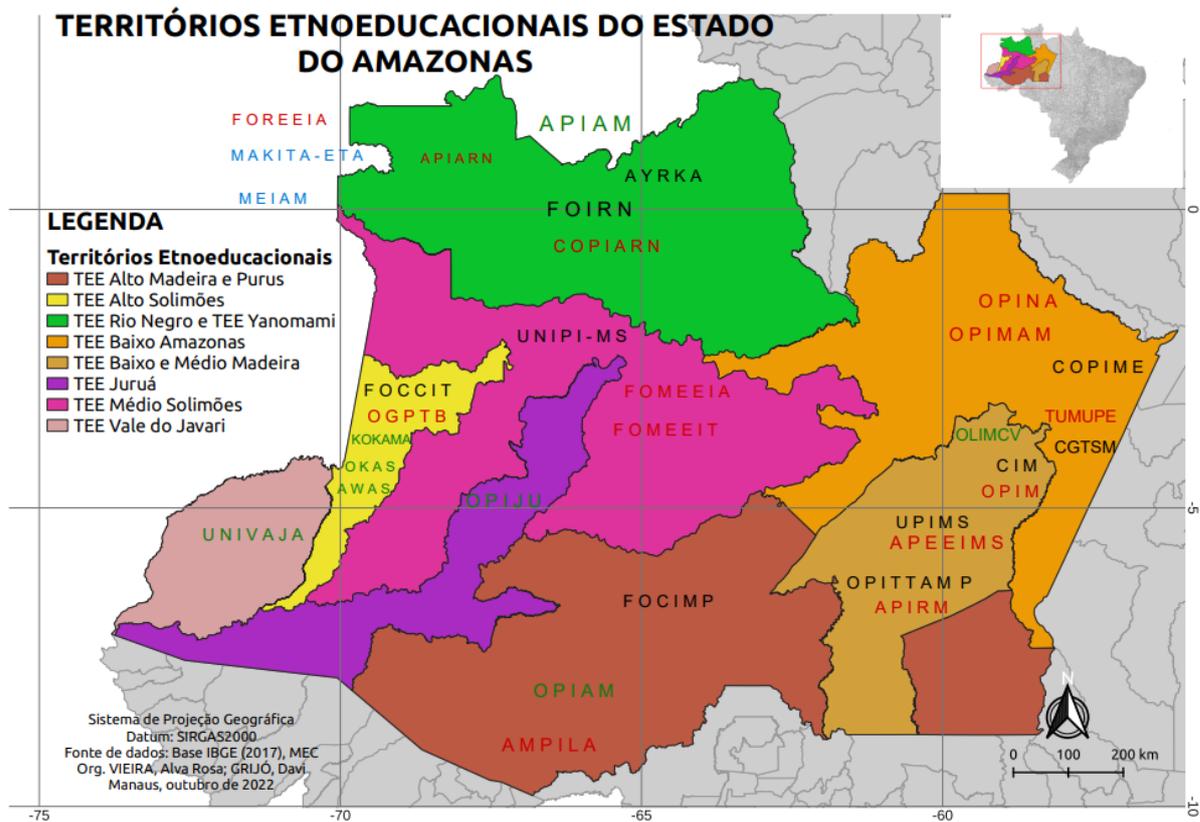
A política de educação escolar indígena permanece ligada às transformações do sistema educacional como um todo, à universalização da educação, sobretudo no setor da educação fundamental, promovendo a equidade de acesso à educação de todos os indivíduos e setores sociais (MINDLIN, 2004, p.4). Sendo que o correto seria os estados implementarem o sistema educacional indígena, seguindo as orientações das legislações educacionais indígenas, mas se torna incompreensível para equipe técnica dos sistemas de ensino, seguindo as regras do sistema educacional padrão.

No Amazonas, assim como em outros estados, foram instituídas várias organizações indígenas com os objetivos de lutar pelos direitos indígenas, protagonizando mudanças substanciais no reconhecimento de sua existência. Estes, por sua vez, realizaram vários trabalhos relevantes em prol dos seus povos indígenas. Mas esse processo histórico iniciou há muitos anos como veremos.

No Amazonas, mais especificamente na região do Alto Solimões, tal fenômeno organizacional ocorreu em 1982, com a criação do Conselho Geral da Tribo Ticuna-CGTT. Ações políticas como esta que criou CGTT favoreceram e deram suporte para a criação de outras organizações no Amazonas, como a FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (1987), CGTSM – Conselho Indígena da Tribo Sateré-Mawé (1990), UNI/Tefé - União das Nações Indígenas de Tefé (1990), CIVAJA - Conselho Indígena do Vale do Javari (1990). Estas organizações foram criadas com caráter de representatividade regional, tendo a pretensão de articulação política mais ampla, o que levaria seus líderes atuarem não só em suas próprias comunidades ou etnias. Outras organizações também foram criadas no Amazonas, nas décadas de 80 e 90, com características de atuação mais específicas, seja por etnia, por gênero ou categoria social definida junto à sociedade não indígena (estudante, professor, atuações econômicas): CIM - Conselho Indígena Mura (1990); AMARN - Associações das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (1986); AMISM - Associação das Mulheres Indígenas Sateré-Mawé (1990) e MEIAM - Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (1990) - as três últimas sediadas em Manaus (CRUZ, 2018, p. 111).

Como observamos, as organizações indígenas foram criadas há mais de 40 anos e algumas delas existem até os dias atuais, superando as exigências da burocracia, com a organização indígena regularizada para o alcance prático dos direitos indígenas no Brasil, resultado pela homologação da Constituição Federal de 1988, no campo das políticas indigenistas e indígenas do país.

Figura 01 – Mapa das Organizações Indígenas do Amazonas



Fonte: Autora, 2022

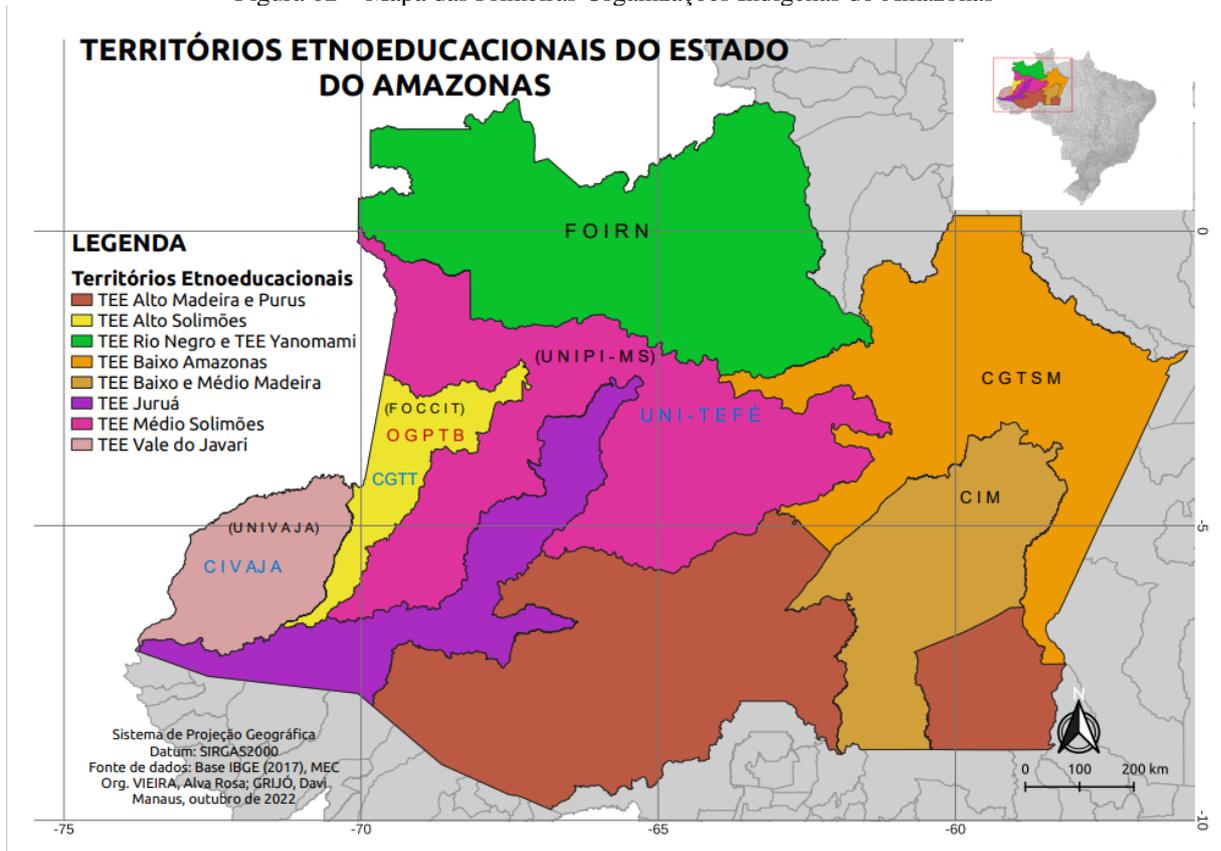
Como vemos os processos históricos, as organizações indígenas começam a ser organizadas nos anos de 1.980 a 1.990, a Federação da Organizações Indígena do Alto Rio Negro (FOIRN) existe há mais de 35 anos, possui uma estrutura institucional sólida, regularizada, lutando pelos povos indígenas do Alto Rio Negro. O Conselho Indígena Mura (CIM) possui mais de 30 anos e, atualmente, tem enfrentado as grandes empresas mineradoras que querem explorar o minério do potássio dentro das suas terras indígenas muras. O Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (CGTSM) existe há mais de 30 anos e tem trabalhado na subsistência do Povo Sateré Mawé e Andirá.

A União dos Povos Indígenas do Vale do Javari (UNIVAJA) que continuou a luta do Conselho Indígena do Vale do Javari (CIVAJA) fundado em 1990, combatendo, incansavelmente na tríplice fronteira há mais de 15 anos, em prol dos povos indígenas e os isolados contra madeireiros, traficantes e até instituições religiosas. O Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT), fundado em 1987, atualmente está representado pela Federação da Organizações dos Caciques e Comunidades Indígenas Tikuna (FOCCIT), continuando a luta travada há mais de 30 anos, se mantendo resistente na luta pelos povos indígenas do Alto Solimões, combatendo violência desde o tráfico de drogas à invasão das igrejas religiosas no território. A União das Povos Indígenas do Médio Solimões e Afluentes (UNUPI/MSA) tem

continuado a luta da União das Nações Indígenas do Médio Solimões (UNI-TEFÉ) que iniciou há mais de 30 anos, com a organização de indígenas do Médio Solimões e seus afluentes.

Na Educação Escolar Indígena, destacamos o movimento organizado dos professores indígenas do Amazonas que, incansavelmente, lutaram pela implementação da Política de Educação Escolar Indígena desde a década de 1980. A Organização dos Professores Tikunas Bilíngues do Alto Solimões (OGPTB) atua há mais de 30 anos pela Educação Escolar Indígena do Alto Solimões.

Figura 02 – Mapa das Primeiras Organizações Indígenas do Amazonas



Fonte: Autora, 2022

Conforme a figura 02, elucidamos que as organizações indígenas, com nomes gravados na cor preta são instituições que estão criadas há mais de 30 anos. O nome das organizações indígenas escritas na cor vermelha, destacamos a organização de professores indígenas cuja existência remota há 30 anos. As organizações indígenas, cujo nomes estão na cor azul, são instituições que iniciaram, mas por conta da inadimplência do CNPJ tiveram que mudar o nome social e, atualmente, existem com nomes que estão gravados na cor preta e em parênteses.

Durante esses tempos, são poucas as lideranças que permanecem resistentes e fieis ao movimento indígena histórico e aos seus princípios, estratégias e prioridades na defesa

inegociável dos direitos indígenas. Estes poucos estão sendo vítimas de perseguições e demissões. A cooptação de lideranças e organizações indígenas já acontecia desde a década de 1990 pelos governos, mas, atualmente, é muito forte e angustiante, partindo dos próprios indígenas que estão nos governos e apadrinhados de políticos partidários.

Estamos no século XXI, já se passaram mais de 33 anos desde a homologação da Constituição Federal. O movimento indígena, inicialmente, tinha bem explícito seus objetivos e agora parece não estar claro o objetivo das organizações indígenas que estão sendo fundadas, ou seja, qual é o objetivo da luta do movimento indígena após 33 anos de garantia dos direitos indígenas, já que no decorrer deste tempo as políticas públicas foram criadas, mas a implementação nas Terras Indígenas está distante de se materializarem.

Destacamos que já havia a preocupação das lideranças indígenas sobre o atual contexto, conforme é possível observar em reunião do Conselho Deliberativo e Fiscal (CONDEF) da COIAB, em 2003, sobre a emergência de novos agentes e agências no campo do indigenismo, apresentando novas parcerias ao movimento indígena e ampliando a representatividade indígena frente ao Estado, salientando a atuação do movimento indígena no complexo campo político, os perfis da formação de “lideranças”, que “ não basta ter curso superior, tem que aprender na prática. No começo nós sabíamos nos mobilizar para pressionar o governo, hoje nós nos tornamos administradores dos recursos (CRUZ, 2018, p. 42). Ou seja, de grandes articuladores do movimento se tornaram meros técnicos do Estado.

Com isso, surgiu o grande desafio para o movimento indígena de saber lidar com o atual contexto, diversidade de povos, diferentes níveis de contato, de histórias, de interesses e de projetos societários. Precisam ser bons planejadores para contemplar os anseios tradicionais e modernos dos povos indígenas, mostrando a importância da luta pelos direitos coletivos.

Luciano (2010) destaca que, independentemente de tudo, o indígena deve estar preparado para novos e futuros desafios na política pública, são muitas conquistas e os povos indígenas precisariam avançar no conhecimento e na formação acadêmica, qualificando a relação de diálogo entre os indígenas e não indígenas tanto no âmbito das políticas públicas, quanto no âmbito da academia, não basta ser indígena ou uma liderança indígena prestigiada, precisa também de status acadêmico, profissional e político (CRUZ, 2018, p. 50).

Nos tempos atuais, é importante ter preparação acadêmica, levar as vozes indígenas para visibilidade na universidade (SIMAS & MARTINS, 2020, p. 9), porém o movimento indígena deve conceder a oportunidade para que o acadêmico indígena participe e acompanhe as reuniões do movimento indígena para contribuição nas discussões e na construção dos

documentos em benefício dos povos indígenas, para não confirmar o que as lideranças indígenas criticavam há 18 anos na reunião do CONDEF: acadêmicos indígenas teóricos.

No final do século XX, com a inserção dos indígenas no âmbito estatal já era pauta discutida pelas lideranças da COIAB, como certificaremos na fala, à época, do coordenador Euclides Macuxi: “entender que o nosso papel na qualidade de movimento indígena e de atores da sociedade civil organizada, a fim de que o nosso envolvimento na execução de alguns projetos não nos distancie dos nossos objetivos primordiais” (CRUZ, 2018, p. 54). Ou seja, que os indígenas nomeados em cargos não esqueçam que, enquanto sua estada na máquina estatal, sua política de trabalho seja em prol da coletividade, atendendo todos os povos indígenas.

É necessário fazermos uma análise minuciosa sobre o período de 1990, quando as lideranças indígenas foram para funções estatais, em seus lugares, quem ficou à frente das organizações indígenas no início do século XXI (2001 a 2015) para continuação das lutas pelas políticas. Esta passagem, necessita de uma análise mais aprofundada na história do movimento, nesta pesquisa não conseguiremos aprofundar, mas poderemos apresentar trabalhos posteriormente.

Vale salientar que, no campo da EEI, o movimento indígena do estado do Amazonas obteve êxito na elaboração de política pública, a exemplo, implantação da política de EEI na Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC/AM), de um setor responsável pela Educação Escolar Indígena. Seguindo a orientação do Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, conferido ao Ministério da Educação e às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios a responsabilidade de coordenar um processo educativo que preservasse e respeitasse os costumes, as tradições e as línguas dos povos indígenas.

Por sua vez, a SEDUC, seguindo as normas legais, incluiu no Plano Estadual de Educação, um subprograma de Educação Escolar Indígena e, através da Portaria nº 1.176, de 23 de maio de 1991, delegou ao Instituto de Educação Rural do Amazonas – IER-AM, órgão que lhe foi vinculado até 31 de dezembro de 1998, a execução de uma proposta educativa que atendesse aos anseios e necessidades das comunidades Indígenas no estado.

Assim, em julho de 1990, o IER-AM coordenou a elaboração das Diretrizes da Educação Escolar Indígena para o Estado do Amazonas, contando com a participação de 12 instituições e de representações indígenas e indigenistas. A partir disso, foi criado, na estrutura da SEDUC/AM, um setor responsável pela Educação Escolar Indígena que, atualmente, chamamos de Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI).

Silva (1998) destaca que, na formação organizada pelo IER-AM, os técnicos e secretários de educação dos municípios desconheciam o documento das Diretrizes para a

Política Nacional de Educação Escolar Indígena, regulamentada, em 1993, pelo MEC, como documento orientador aos sistemas de ensino. O documento foi discutido e construído pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, instituído pela Portaria do MEC nº 60/1992 e nº 490/1993 (SILVA, 1998, p. 50).

Os achados da pesquisa de Silva (1998), corroboram com o que Grupioni (2008) frisou sobre o fato dos estados e municípios não terem recebido a política de EEI com bons olhos. Percebe-se pelo desconhecimento das instituições de ensino sobre os documentos orientadores da EEI lançada no país em 1993, agravada pela limitada formação dos agentes públicos municipais, sistema de comunicação precária no Amazonas, dentre outros desafios que ainda permanecem.

Na formação histórica da sociedade brasileira em geral, e da sociedade amazonense, em particular, a Educação Escolar Indígena tem permanecido como um desafio sem claras perspectivas concretas. Percebe-se a dificuldade ou relutância dos sistemas de ensino compreenderem as especificidades da Educação Escolar Indígena, mesmo com as disposições da legislação indígena na política educacional.

O desconhecimento da legislação em EEI se configura, até os dias atuais, não pela falta de divulgação das diretrizes, normas e leis, mas pela falta de compromisso com os povos indígenas. Para conhecimento da matéria de EEI, o que não falta são instrumentos de pesquisa pelas instituições na internet, programas na SEDUC/AM, no MEC, ações das organizações indigenistas e projetos nas universidades sobre o tema. Com tudo isso, se percebe a falta de interesse pela política de EEI pelos entes federados.

É importante que as instituições de ensino compreendam, inicialmente, que todos os projetos, programas e planejamentos na oferta da Educação Escolar Indígena, se pense a partir dos princípios da EEI, da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, como também as orientações das Diretrizes indígenas.

Mas para a oferta da EEI, inicialmente, é necessário que as instituições de ensino, compreendam a diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Vieira (2017) conceitua Educação Indígena como o conhecimento dos processos próprios de aprendizagens, é o conhecimento que se aprende na comunidade/aldeia, com sua família. Enquanto a Educação Escolar Indígena é o conhecimento que se aprende na escola, acesso aos conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional (VIEIRA, 2017, p. 25).

A Educação Escolar Indígena é um direito conquistado e os povos indígenas têm esse direito, e não cumpri-los é violar o direito à Educação, é excluir os povos indígenas do direito garantido na Constituição Federal de 1988.

Enfatizamos que a política de Educação Escolar Indígena foi uma conquista que não foi fácil. A EEI está garantida na Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Artigos 78 e 79 que definem os objetivos da Educação Escolar Indígena e as ações na perspectiva da Educação Intercultural às comunidades Indígenas. No Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, garantida nas modalidades de ensino, a Educação Escolar Indígena teve 21 metas propostas. No PNE 2014-2024, Lei Federal nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, a Educação Escolar Indígena não foi contemplada, mas pulverizada nas metas, sem considerar as especificidades de cada povo. Mesmo assim, a partir da mobilização do Movimento Indígena, foi garantido, no Plano Estadual de Educação do Amazonas, a Meta indígena, registrada como Meta 21.

O estado do Amazonas possui a maior população indígena no país. Isso forçou que a SEDUC/AM criasse um setor responsável pela EEI, mas, antes de ser criada a Gerência de Educação Escolar Indígena na estrutura da instituição, foi criado, primeiramente, o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas, pelo Decreto nº 18.749/1998, órgão inicialmente, apenas consultivo que construía os Pareceres da Educação Escolar Indígena para aprovação do Conselho Estadual de Educação (CEE). Essa situação foi modificada após a homologação do Decreto Estadual nº 33.406/2013, transformando-o CEEI, em órgão normativo, deliberativo e de assessoramento técnico. Salientamos que só ocorreu essa alteração após a pressão dos vereadores indígenas de São Gabriel da Cachoeira que reivindicaram em audiência com o governador, à época Omar Aziz, em função da morosidade do processo na SEDUC/AM (CEEI, 2013, p.1).

Instituído pelo Decreto nº 18.749, de 06 de maio de 1998, alterado pelo Decreto nº 33.406, de 18 de abril de 2013, como órgão normativo, deliberativo e de assessoramento técnico sobre as matérias relativas às ações e projetos de educação escolar, desenvolvidos junto às comunidades indígenas do Amazonas, em todos os níveis e modalidades de ensino (AMAZONAS, 2022).

O Conselho de EEI é órgão normativo e deliberativo, único no país atualmente. Faz parte da estrutura da SEDUC, porém possui o desafio de funcionamento na estrutura estatal oferecida tanto administrativamente como financeiramente, que não são simples. Mesmo com as dificuldades, tem funções bastantes relevantes, vejamos.

Função deliberativa, tem o dever de manifestar-se sobre as questões educacionais submetidas à sua análise, inclusive para respostas aos diversos tipos de consultas, tanto dos povos indígenas, quanto das Instituições educacionais e não educacionais. Na sua **função normativa** demanda igualmente a necessidade de regulamentar, permanentemente, disposições oriundas da dinâmica legal, advindas do âmbito nacional, do âmbito estadual, assim como as demandas dos povos indígenas. **A função de assessoramento** requer uma atuação atenta à estrutura educacional que, igualmente, não possibilita a antevisão dos fatos. Para tanto, usa da fiscalização permanente das políticas públicas à Educação Escolar Indígena nas esferas estadual e

municipal. Em se tratando de município, a relação é de cooperação com as Secretarias Municipais de Educação e com os Conselhos Municipais de Educação (CEEI, 2018-2020).

Diante dessa compreensão, verificamos que todas as políticas de EEI são aprovadas por esse egrégio CEEI autônomo. No exercício de sua função normativa, o Conselho nos anos de 2018 e 2019, emitiu três resoluções, conforme segue.

Resolução nº 1, Aprovada pelo CP em 12/4/2019 e publicada em 19/06/2019. Trata de Aprovação do Curso Técnico de Nível Médio, com habilitação em Agente Indígena de Saúde. **Resolução nº 2**, Aprovada pelo CP em 12/04/2019 e publicada em 19/06/2019. Trata de Autorização de utilização de Planos de Estudos para cursistas do Projeto Pirayawara com pendências nos componentes curriculares quanto a conteúdos e avaliação descritiva, a partir de 2006. **Resolução nº 3**, aprovada pelo CP em 14/09/2018 e publicada em 27/06/2019. Estabelece normas para criação, credenciamento, funcionamento, autorização e reconhecimento do ensino ministrado pelas escolas indígenas, no âmbito da educação Básica no estado do Amazonas, e dá outras providências (CEEI, 2018-2020).

Salientamos que a Resolução nº 1, refere-se ao Curso Técnico de Nível Médio, com habilitação em Agente Indígena de Saúde, a resolução nº 2/2019, trata-se do plano de estudo daqueles professores que perderam alguma etapa do curso. Com a aprovação da resolução nº3/2018, foi revogado a resolução n.º 11/2001 – CEE/AM, que refere as normas para criação e funcionamento da Escola Indígena, Autorização e Reconhecimento de cursos da Educação Básica no Estado do Amazonas, e dá outras providências. Sendo revogada pela resolução n.º 201/2017-CEE/AM (CEE, 2021).

O CEEI está constituída por 34 Conselheiros Titulares e 34 Conselheiros Suplentes, representantes indicados por instituições públicas, organizações indígenas e organizações não indígenas, nomeados pelo Governador do Estado, com anuência da Assembleia Legislativa do Amazonas. Tem como objetivo assegurar aos Conselheiros, representantes dos povos indígenas do Amazonas, o direito de participar da definição das Diretrizes para Educação, no âmbito do Estado, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais nas escolas e comunidades indígenas (AMAZONAS, 2022).

Segundo a política educacional do Amazonas, que possui como logomarca “a educação para todos”, tendo como foco a expansão da oferta da educação com qualidade, a universalização do atendimento em todos os níveis, a melhoria das condições de estudo para os discentes, a valorização dos profissionais da educação e a melhoria das condições de trabalho em todos os níveis e modalidades de ensino. A preocupação do sistema de ensino (SEDUC/AM), sempre tem sido o aumento na qualidade de Educação, reconhecendo a existência da diversidade de povos, porém não apresentou uma meta no Plano Estadual de

Educação (PEE) do Amazonas, realizado em 2015, referente à Educação Escolar Indígena, seguindo as mesmas metas orientadoras do Plano Nacional de Educação (PNE).

Porém, até o presente momento, ainda não ficou claro que educação de qualidade é essa que exclui a educação escolar indígena no estado que possui a maior população indígena e povos isolados. Diante da inércia do estado quanto à educação escolar indígena, o movimento indígena, através do Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA), na pressão apresentou uma proposta no Plano Estadual de Educação (PEE), garantindo e aprovando a meta 21 na audiência pública do PEE, referente a Educação Escolar Indígena, sendo aprovada na assembleia legislativa e sancionada pelo governador através da Lei nº 4.183 de 26/06/2015 no Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas.

Como podemos observar, é muito difícil a compreensão dos sistemas de ensino em valorizar e compreender as especificidades dos povos indígenas, dificulta o diálogo, a falta de entendimento e compreensão relacionado à política educacional indígena. As políticas educacionais no país não são pensadas de uma forma horizontal, o estado do Amazonas segue nesta mesma direção. Para se ter uma política educacional voltada aos povos indígenas, sempre o movimento indígena tem que estar atento na política de governo.

Na pandemia da covid-19, foi perceptível o modelo de oferta da educação básica aos povos indígenas. No dia 29/01/2021, o governador do estado do Amazonas anunciou retorno das aulas da rede pública estadual para o dia 18 de fevereiro, na modalidade remota, acontecendo a Jornada Pedagógica para todos os docentes da rede estadual, entre os dias 8 e 10 de fevereiro, de maneira on-line. Informando que o calendário valeria também para as escolas estaduais dos municípios do Amazonas. Quanto à orientação para as escolas indígenas, saiu um informativo da Secretaria Estadual – EEI do Amazonas (SEDUC) no dia 05/02/2021, solicitando que as mesmas aguardassem as orientações pedagógicas do setor responsável da SEDUC e Conselho Estadual - EEI aprovou o retorno das aulas, conforme documento anexo A, e as jornadas pedagógicas foram realizadas via Centro de mídias. A maioria dos professores das escolas indígenas não participaram da orientação, conforme o documento da Coordenadoria Regional da SEDUC de São Gabriel da Cachoeira, apresentado o projeto à SEDUC.

Diante dos dados epidemiológicos, orientações dos conselhos e reconhecendo que os alunos indígenas da Educação Básica não têm acesso ao programa “Aula em Casa”, por não haver na maioria das comunidades indígenas internet, apresentamos uma alternativa pedagógica intitulada “Metodologia de projeto como ensino e aprendizagem para os alunos das escolas indígenas de São Gabriel da Cachoeira”. Um dos objetivos da Educação Escolar Indígena é formar o aluno-pesquisador, com isso, a pedagogia de projetos vem sendo posta em prática para demonstrar que a educação pode e deve romper as barreiras do tradicional, usando métodos que englobam várias matérias e conhecimentos que até então vinham sendo deixados de lado pelas técnicas utilizadas, significa repensar a escola, seus tempos, seu espaço,

sua forma de lidar com os conteúdos das áreas e com o mundo da informação, sem perder de vista a realidade cultural específica de seus alunos e professores. (SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM, 2021).

É um dos exemplos que a instituição de ensino tem enfrentado para atender às especificidades dos povos indígenas. Correia (2011) enfatiza o estudo de Ladeira (2004), que aborda sobre a questão, afirmando que:

O desafio da educação escolar indígena é de se propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, que atenda as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes não são os mesmos que os nossos, tendo o cuidado de não reduzir a questão ao atendimento por meio de programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns estudantes indígenas (CORREIA *apud* LADEIRA, 2011, p. 16).

O Estado, como responsável pela execução da política de educação diferenciada e para garantir as especificidades das populações indígenas, necessita de um corpo técnico, com condições de trabalho para que a equipe compreenda as diferentes concepções dos povos indígenas, e apoiar na construção de política de EEI, conforme seu povo ou territorialidade.

O estado do Amazonas, possui vários órgãos colegiados, além do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, possui o Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE-AM e os Conselhos Municipais de Educação, representado no estado pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, conforme abaixo.

UNCME é entidade sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal, de representação nacional dos conselhos municipais de educação. Criada em 1992 com a finalidade de representar, promover, articular, incentivar e orientar a criação e a organização dos conselhos municipais de Educação. Desde sua criação vem desempenhando ações de interlocução com órgãos executores das políticas educacionais, com os órgãos legislativos e normativos dos sistemas de ensino e de parceria com organizações da sociedade civil, sempre com o objetivo de somar esforços na luta em defesa de uma educação de qualidade para todos. No Amazonas, o Conselho Municipal de Educação de Manaus, filiado à UNCME desde 1999, passou a Coordenar a UNCME/AM, fomentando a criação de novos conselhos e sistemas educacionais nos municípios que compõem o Estado. Nesse período, a UNCME/AM contribuiu para a criação/funcionamento de conselhos como elemento imprescindível da gestão democrática, tendo 48 (quarenta e oito) CMEs filiados e 36 sistemas municipais de educação. Nesse ano de 2022, a Coordenação Estadual da UNCME AM, sempre com apoio da SEMED/Manaus, equipes de CMEs, UNDIME e outros parceiros promove o presente Encontro Estadual, intencionando o processo de formação e atualização dos conselheiros municipais de educação na defesa do direito à educação e, sobretudo, no fortalecimento dos CMEs (UNCME,2022).

Na maioria destes CMEs há assentos indígenas, mas nenhum município possui o Conselho Municipal de Educação Escolar Indígena, não temos como apresentar quais os municípios, por não encontrar no site da UNCME, dos municípios e por não receber os documentos solicitados da instituição.

Diante do que foi discorrido, destacamos que a implantação de uma escola indígena para os povos indígenas, foi um direito conquistado e reconhecido na Constituição Federal de 1988. Tais direitos se expressam ainda nas normas do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas e em Tratados de Direitos Humanos da ONU, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho e a Convenção sobre os Direito da Criança.

A observância sobre a construção de uma estrutura jurídica em atenção à escolarização indígena amplia o questionamento sobre a falta para a implementação plena da Educação Escolar Indígena no estado do Amazonas. Percebe-se, nas leituras dos relatórios, que as políticas de Educação Escolar Indígena são conduzidas como política de governo, porém, a falta de prioridade das gestões dos governos estaduais com as ações de Educação Escolar Indígena seguem marcadas por propostas descontínuas e com baixo êxito de resultados. Nessa falta de prioridade com a Educação Escolar Indígena, observamos uma lacuna que Santos e Meneses (2009) chamam de pensamento abissal, ou seja, uma linha imaginária que separa o que é relevante e irrelevante.

Mesmo com esses pontos abissais, os povos indígenas, politicamente não se fragilizam, seguem firmes na luta pelo seu bem viver¹³. Como Luciano (2010) enfatiza, enquanto não existirem políticas efetivas, os povos indígenas não desistirão, apostam com muita esperança na resolução dos dilemas da política para os povos indígenas. O movimento indígena sempre lutará em prol do avanço da Educação Escolar Indígena, mesmo quando o governo não sinaliza uma resposta positiva. Podemos dizer que ecoa a sociologia das emergências entre os povos indígenas (SANTOS e MENESES, 2009).

Grupioni (2011) destaca que, para mudar esse contexto atual e avançar na política educacional, é necessário que o governo federal reveja e atualize, não só as legislações e normas educacionais de EEI como vem fazendo nos últimos anos, mas também o atual modelo de gestão compartilhado entre os entes federados, instituído pelo Decreto Federal nº 26/1991, que resulta em ações desarticuladas.

Evidenciamos que estão garantidas na lei, em documentos oficiais, a oferta de uma Educação coerente com as reivindicações dos povos, porém não foi concretizado. No processo de desenvolvimento do estado brasileiro, muitos direitos indígenas foram sendo desrespeitados, com isso surgiram novas frentes do movimento indígena organizados a nível de estado.

Destacamos que esses contextos de lutas iniciaram no âmbito nacional desde a década de 1980, na luta pelo reconhecimento da identidade e por políticas públicas aos povos indígenas.

¹³ Frases que foram bastante repetidas no acampamento terra livre, que ocorreu no período de 24 a 28 de abril de 2017 em Brasília.

A luta iniciou com a Comissão de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB), desencadeando na União das Nações Indígenas (UNI), paralelo a isso, as articulações ocorriam no estado do Amazonas também, como veremos a seguir.

Além da experiência de dirigente da FOIRN e da COIAB que totalizou 12 anos da minha vida, ainda atuei ativamente na criação e consolidação da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima – COPIAR (Atual Conselho de Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM) e da Comissão de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB). A COPIAR foi criada em 1989 e, apesar de não ser uma organização formal legalizada, teve papel histórico fundamental na luta pela educação escolar indígena bilíngue, específica, diferenciada e intercultural no Brasil. Fui membro da coordenação executiva da comissão por sete anos, entre 1989 e 2006. Foi um período de rica aprendizagem. A COPIAR adotou uma metodologia administrativa fantástica, ausente nas atuais organizações indígenas do Brasil, que era de praticar um modelo de administração radicalmente aberto e transparente. A prestação de contas de recursos recebidos e administrados era feita de forma descentralizada, coletiva e pública pelos coordenadores das comissões regionais, correspondendo às sub-regiões de abrangência. A verificação era feita nota por nota, recibo por recibo, em reuniões públicas. É difícil imaginar como isso era possível, logicamente com momentos críticos e de tensão, mas suficientemente eficiente e eficaz nos seus resultados. A COPIAR foi transformada em 2002 em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) desta vez como uma organização formal e ampliada para a toda a região amazônica, compreendendo nove estados: Amazonas, Roraima, Acre, Rondônia, Mato Grosso, Pará, Maranhão, Tocantins e Amapá. Desde então se tornou hierarquizada e centralizada, aos moldes de outras organizações indígenas, espelhos das organizações não indígenas, na minha ótica perdendo sua força política e sua capacidade de articulação, mobilização e intervenção interna e externa (LUCIANO, 2011, p. 20).

Conforme o autor, o Amazonas, especificamente em Manaus, foi o centro das articulações dos indígenas no qual teve êxito a COIAB e COPIAM, no âmbito da Amazônia. Com isso, obtiveram várias conquistas, durante esses anos, aos indígenas de todos os povos, no decorrer dos anos. Essa realidade foi-se transformando, muitos indígenas migraram para a cidade por vários motivos, nem por isso deixaram sua cultura de lado.

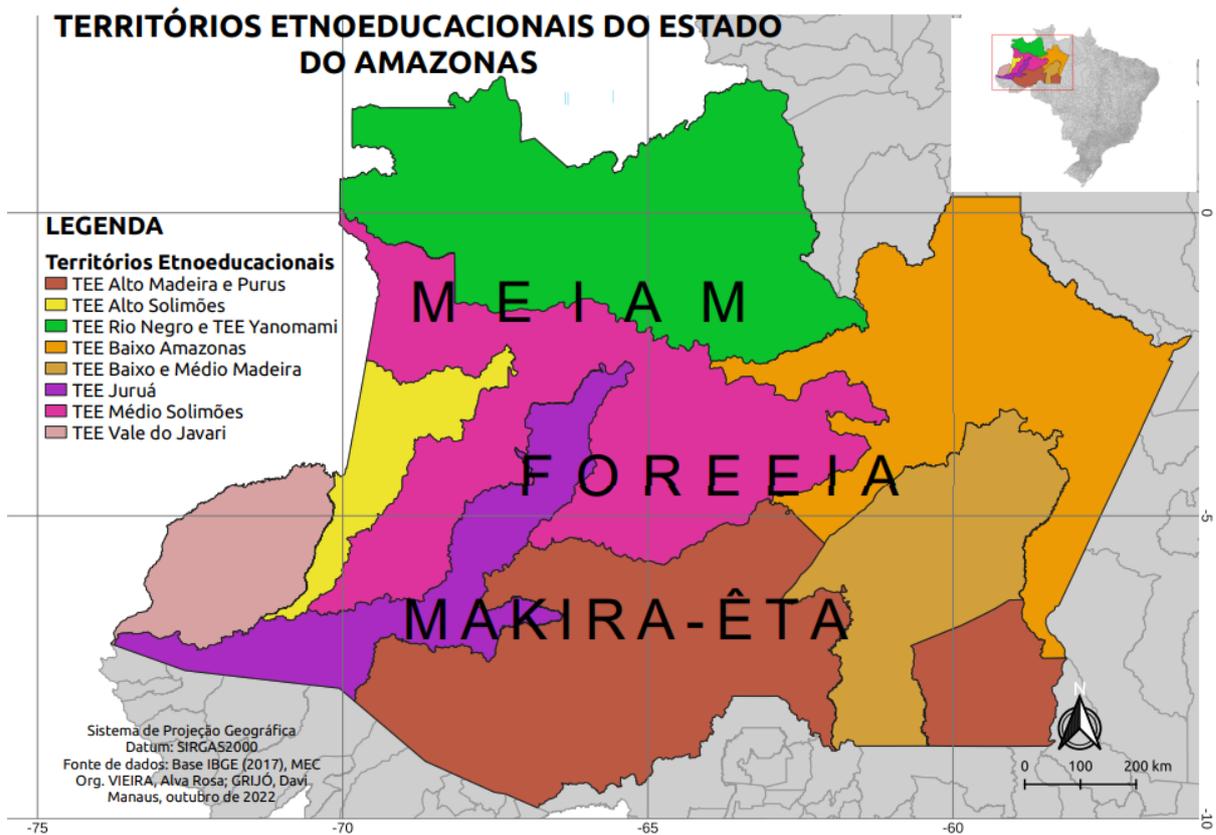
Destacamos que o movimento indígena, durante esses longos anos, acompanhou esse processo de transformação em que os indígenas buscaram se organizar conforme a realidade atual, lutando pelo direito de serem reconhecidos como indígenas, por sediarem na cidade, que é a bandeira de luta da Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME) para desmitificar de que o indígena que mora cidade deixa automaticamente de ser indígena.

Cruz (2018) frisa nas falas de lideranças indígenas que não se trata da disputa entre os indígenas que moram na aldeia, “os de dentro”, e “os de fora”, os indígenas que moram na cidade, mas sim de uma dinâmica complementar da política indígena [...]. Ambas organizações indígenas precisam ter uma relação forte e de confiança para legitimar a luta (CRUZ, 2018, p. 51).

Nesse processo de transfiguração, apontaremos novas organizações indígenas que são chamadas pelo movimento indígena, de “segmentos indígenas¹⁴”, cuja luta envolvem o Movimento dos Estudantes Indígenas do Estado do Amazonas (MEIAM), que reivindicam pelo direito dos estudantes indígenas na Educação Básica e Superior, que tem início há mais de 30 anos. Registramos, ainda, a Rede de Mulheres Indígenas do Amazonas (MAKIRA-ETA), que luta pelo direito da mulher indígena em todos os âmbitos, tem início no ano de 2017. Evidenciamos, por sua vez, o Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena (FOREEIA) fundado em 2014, como foco na luta pelo direito a política plena de Educação Escolar e Saúde Indígena no Amazonas.

¹⁴ Que na linguagem dos não indígenas se refere as lutas de classes.

Figura 03- Mapa dos Três Segmentos Estaduais Indígena do Amazonas.



Fonte: Autora, 2022

Na visão dos povos indígenas, na luta pelos direitos coletivos, já está evidenciado que somente organizados e unidos conseguirão enfrentar o sistema brasileiro que considera a sociedade homogênea, desrespeitando a existência da diversidade cultural indígena assegurada e reconhecida na Constituição Federal de 1988.

Com objetivo de fortalecer o movimento indígena do estado, em 2022 foi convocado o encontro denominado de Retomada Coletiva do Movimento Indígena do Amazonas, organizado por uma comissão para realização da assembleia geral eletiva da Coordenação da Organizações Indígenas do Amazonas (COIPAM), com objetivo principal de ser a articuladora de políticas públicas e defensora dos direitos coletivos das organizações indígenas do Amazonas. Tem-se ainda como objetivo, criar estratégias de lutas frente aos retrocessos que os povos indígenas têm vivenciado no ataque frontal nos últimos 6 anos pelos governos federal, estadual e municipal.

Não podemos esquecer que no âmbito estadual, antes da Coordenação da Organizações Indígenas do Amazonas (COIPAM), existiu a Coordenação dos Povos Indígenas do Amazonas (COIAM), ambas não conseguiram despontar durante anos, com isso, o estado do Amazonas não possuía uma representatividade efetiva, cada organização regional buscava apoio para suas

regiões, organizadas com suas referências indígenas locais e avançavam nas políticas indigenista, já aquelas que não possuíam ficavam para trás, podemos citar a região do Juruá. Atualmente no ano de 2022 foi criado a Articulação das Organizações e Povos Indígenas do Amazonas (APIAM), com objetivo de garantir aos povos indígenas, visibilidade e direitos cumpridos.

Nessa lacuna, sem um movimento indígena estadual, o FOREEIA, criado pela ausência de um movimento que lutasse contra os retrocessos do direito na Educação Escolar Indígena no estado, após muitas reuniões, em 2014 foi constituído oficialmente, iniciando mobilizações com os indígenas pela luta para implementação e defesa das pautas voltadas à educação escolar e saúde indígena. Recordamos que essa bandeira de luta iniciou, a nível de Amazônia, com a COPIAR e depois COPIAM, na década de 1980.

Após várias mobilizações com a participação dos movimentos indígenas do estado do Amazonas, na luta pela política de EEI, ganhou força política para conquista do direito à Educação Escolar Indígena, mas não em ações concretas. Porém, nos tempos das incertezas, são essenciais a luta e o fortalecimento do movimento indígena para continuarem a pautar as reivindicações coletivas e defender os direitos conquistados.

Com essa compreensão, o Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA), em sua articulação, não tem lutado sozinho, tem-se articulado às redes de lutas do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB); da Frente Amazônica de Mobilização em Defesa dos Direitos Indígenas (FAMDDI); da Coordenação das Organizações e Povos Indígenas do Amazonas (COIPAM); da Rede das Mulheres Indígenas do Amazonas (MAKIRA-ETA) e do Movimento do Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM).

Para o FOREEIA é nítido que o espaço do Movimento Indígena, seja em encontros, reuniões ou assembleias, são espaços democráticos de aprendizagens e até pedagógicos, pois educa e reeduca o indivíduo, assim como é o espaço do conhecimento da resistência, afirmação e existência.

Figura 04 – Mapa dos Segmentos Indígena em Educação Escolar Indígena das regionais do estado.



Fonte: Autora, 2022

Os membros do FOREEIA, não são apenas de professores. É constituído por públicos diversos, compreendendo que, mesmo sendo o movimento de um segmento, agrega desde a liderança indígena até um doutor, entre indígenas e não indígenas de todas as âmbitos. Nessa união em prol dos objetivos comuns, pela garantia do direito à EEI, foram apresentadas, reivindicações com o governo estadual do Amazonas, tendo como consequência perseguição e demissão de pessoas ligadas ao FOREEIA.

Os documentos registram o quanto os povos indígenas que têm lutado em prol dos seus direitos sofrem perseguições e não é de agora. No século passado, Manuel Moura Tukano (*in memoriam*), ao lutar pela instituição da COIAB, foi perseguido pela Polícia Federal, governo federal, inclusive pela FUNAI, à época, que o levou ao ponto de dormir na casa de amigos e de outros para se proteger, assim como o Marcos Terena contextualizou a perseguição sofrida ao movimento indígena da União das Nações Indígenas pelo governo federal na década de 1980 e 1990 (CRUZ, 2018, p.43;53)

Após leituras, consultas a documentos oficiais, concluímos que a conquista de políticas públicas dos povos indígenas sempre foi a base de pressão, são os documentos oficiais que revelam esses fatos de lutas por pesquisadores indígenas e não indígenas.

À base de muita luta, perseguição e conquistas, o FOREEIA tem resistido em momentos cruciais para Educação Escolar Indígena dos povos indígenas do Amazonas, a exemplo, em 2015, na construção do Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2025, no qual foi inserido no PEE a Meta 21, referente à Educação Escolar Indígena do Amazonas. Ainda, neste mesmo ano, houve a fundação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), em Luziânia/GO, movimento indígena que luta pela Educação Escolar Indígena nacionalmente.

Em 2017, o FOREEIA entregou um documento referente à Educação Escolar Indígena na audiência do Conselho Nacional de Educação sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) Ensino Fundamental, que ocorreu na Reitoria da UEA, documento importante que desdobrou no reconhecimento das Diretrizes de Educação Escolar Indígena no documento oficial da BNCC para os ensinos fundamental e médio.

Em 2019, na audiência do MEC sobre a Política de Educação Escolar Indígena, entregou-se documento solicitando o fortalecimento da política dos TEEs, que atendesse a inclusão dos novos TEEs. O evento aconteceu no Auditório do Centro Educacional de Tempo Integral Gilberto Mestrinho, em Manaus. (Relatório Anexo H).

Em 2020, durante a pandemia, através de várias reuniões virtuais em parceria com as organizações indígenas (COIAB, COPIME, AMARN, FOIRN) e Coletivo Indígena do Amazonas, após os indígenas residentes na cidade serem excluídos do plano de vacinação da covid-19, o FOREEIA enviou um documento ao Ministério Público Federal (MPF), resultando num documento do Supremo Tribunal Federal (STF) para que no estado do Amazonas e municípios incluíssem na política de vacinação, os povos indígenas da cidade.

Em 2022, a luta foi marcada por muitas vitórias (ANEXO N). O FOREEIA em parceria de frente com a MAKIRA-ÊTA, MEIAM, AMARN, AKIM, AMISM, COIPAM e organizações regionais do estado, Conselho Indígena Mura – CIM, Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno – COPIME, Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro – FOIRN, Federação das Organizações e dos Caciques e Comunidades Indígenas da Tribo Ticuna – FOCCIT, União dos Povos Indígenas do Vale do Javari – UNIVAJA, Conselho Geral da Tribo Sateré Mawé – CGTSM, União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré Mawé – UPIMS, Organização dos Povos Indígenas do Alto Madeira – OPIAM, Conselho Geral do Povo Hexkaryana - CGPH, Organização dos Povos Indígenas do Juruá – OPIJU, Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas – MEIAM, Rede de Mulheres Indígenas do Estado do Amazonas - Makira E'ta, Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas – FOREEIA, União dos Povos Indígenas do Médio Solimões – UNIPIMS, Organização dos

Povos Indígenas Torá, Tenharim, Apurinã, Mura, e Pirahã – OPITTAMP, Federação Indígena do Povo Kokama-Kukamiria do Brasil, Peru e Colômbia, Federação das Organizações e Comunidades Indígenas do Médio Purus – FOCIMP, Coordenação dos Povos Indígenas do Amazonas – COIPAM, realizaram a Assembleia Geral de Constituição Jurídica, Eleição e Posse dos Órgãos Administrativos de Organização Indígena do Amazonas, que ocorreu nos dias 13 a 15 de dezembro de 2022, no Xare do CIMI, BR 174 Km, assim criando a Articulação das Organizações e Povos Indígenas do Amazonas – APIAM (significa na língua Sateré Mawé, Menina nova) composta pela *coordenação executiva*, Mariazinha Cordeiro (Baré) – Coordenadora Geral, Darcy Comapa (Marubo) – Vice Coordenador, Eliomar Osias (Tukano) – Coordenador Secretario, Claudia Mendes (Tikuna) – Secretária Substituta, Joede Miquiles (Sateré-Mawé) – Tesoureiro, Jonas Reis (Mura) – Tesoureiro Substituto; e *conselheiros fiscais*: José Walter (Apurinã), Regina Sateré (Sateré-Mawé), Andrirlei Castro (Parintintin).

A criação da APIAM foi fruto de um longo processo de articulação dos povos, organizações indígenas, segmentos estaduais, constituindo-se num marco para a organização dos povos indígenas do estado que detém a maior diversidade de povos e a maior população de povos indígenas do Brasil, tendo à frente uma mulher como a sua primeira coordenadora. Na Assembleia Geral, foram discutidas e construídas as principais ações e estratégias de atuação da APIAM, além de elaborar um documento do movimento indígena do Estado do Amazonas a ser entregue ao Governo Estadual com suas pautas coletivas (ANEXO M).

A exemplo da APIAM, registra-se a criação da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), a luta do movimento no âmbito nacional, não esquecendo que a luta nacional foi o desdobramento das lutas regionais dos estados brasileiros. Luciano (2011) evidencia que a luta indígena tem início desde a década de 1980, como veremos a seguir,

A Comissão de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB) foi criada em 1989, com objetivo de responder à necessidade de um movimento indígena nacional ou mesmo de uma organização indígena de caráter nacional, após a derrocada da União das Nações Indígenas (UNI). A UNI foi pioneira na articulação indígena nacional na década de 1980 e início da década de 1990, cujo auge foi sua atuação marcante junto à Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 na luta intransigente e habilidosa pela garantia dos direitos indígenas na Constituição Federal aprovada em 1988, com avanços e conquistas históricas. Desde a sua criação, pude acompanhar a trajetória da CAPOIB até 2003 quando foi abandonada pelas lideranças e organizações indígenas, após experiências fracassadas de gestão administrativa e financeira, sem muitos feitos extraordinários, a não ser a fracassada organização de eventos de resistência por ocasião das comemorações de 500 anos de “descoberta” do Brasil em Porto Seguro/BA no ano de 2002. Durante o evento ocorreu uma divisão entre os participantes da conferência indígena e uma repressão violenta da polícia baiana contra a marcha indígena, resultando em muitos feridos entre as lideranças indígenas. A causa principal da divisão foi a divergência interna quanto ao diálogo com o então governo de Fernando Henrique Cardoso (LUCIANO, 2011, p. 20-21.).

O movimento indígena do Brasil, após anos, com vários processos históricos de muitas mobilizações para fortalecimento e luta contra as ameaças e desrespeito aos direitos dos povos indígenas, deu início com a UNI, depois a CAPOIB e atualmente a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), instancia de referência nacional do movimento indígena do Brasil, representado pelas diferentes regiões do país, conforme o mapa e o quadro abaixo.

Figura 05: Mapa da APIB.



Fonte: APIB, 2022

Quadro 01: Organizações Indígenas do Brasil

	ORGANIZAÇÃO INDÍGENA	SIGLA	REGIÃO
01	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira	COIAB	NORTE
02	Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo	APOINME	NORDESTE
03	Conselho do Povo Terena		CENTROOESTE
04	Comissão Guarani Yvyrupa	CGY	SUL/SUDESTE
05	Grande Assembleia do povo Guarani	ATY GUASU	CENTROOESTE
06	Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste	ARPINSUDESTE	SUDESTE
07	Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul	ARPIN SUL	SUL

Fonte: Autora, 2022.

Com problemas de desentendimento interno das lideranças indígenas da CAPOIB em 2002, conforme vimos acima, após a importância de haver uma organização nacional, foi criada

a APIB durante o Acampamento Terra Livre (ATL) de 2005, a constituição foi representada pelas seis regiões, dando a continuidade das mobilizações nacionais, para tornar visível a situação dos direitos indígenas e reivindicação ao Estado brasileiro no atendimento às demandas dos povos indígenas.

A APIB foi criada com propósito de fortalecer a união dos povos indígenas, a articulação entre as diferentes regiões e organizações indígenas do país; unificar as lutas dos povos indígenas, a pauta de reivindicações e demandas e a política do movimento indígena; mobilizar os povos e organizações indígenas do país contra as ameaças e agressões aos direitos indígenas (APIB, 2022).

Durante esse período, houve muitas mobilizações em todo país, no qual surgiram várias frentes pelos indígenas. Desta vez, a luta não era apenas pela garantia da terra, mas também pela implementação de políticas voltadas à uma saúde indígena, sustentabilidade e educação escolar indígena. Diante desse dilema, Vieira (2017) destaca que na luta do movimento indígena pela Educação Escolar Indígena, vários movimentos organizados estavam envolvidos, dentre os quais podemos destacar o movimento dos Professores Indígenas da Região Norte, com a formulação de propostas expressas em uma Declaração de Princípios, apresentada em 1995 (VIEIRA, p.35, 2017).

No atual momento do século XXI, observou-se um crescimento das organizações de professores indígenas em cada estado, em busca de uma Política de Educação Escolar Indígena de qualidade para seus povos. Deste universo, destacamos a 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 de Rondônia e Noroeste do Mato Grosso (OPIRON), 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 e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA), Fórum de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso do Sul (FOREEIMS), e o movimento novo, que surge em âmbito nacional, o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) (VIEIRA, 2017, p.32).

Como vimos, os povos indígenas dos estados compreenderam que só organizados e unidos podem enfrentar o sistema colonial que coloca todos numa sociedade homogênea, não

respeitando as diferenças culturais e não dando acesso a políticas públicas porque são consideradas pessoas inferiores.

Santos e Meneses (2009) consideram fundamental o surgimento e a força dos movimentos sociais, a organização para romper as barreiras em busca das políticas públicas para seu público. Reflete que não se pode seguir o mesmo modelo para todos, deve-se atentar-se às realidades dos povos. Mostra ainda, as contraposições entre as diferenças epistemológicas das forças de dominação colonial e a resistências sociais a este tipo de dominação científica.

No início da luta do movimento indígena, na década 1980 e 1990, sem escolaridade da academia, as lideranças indígenas tinham consciência que precisavam se organizar para enfrentar o Estado e defender os direitos conquistados na constituição, e que sozinhos não teriam forças políticas. Gramsci (2013) frisa que o intelectual orgânico exerce o papel na organização da cultura com base na realidade e tomada de consciência que passa por autoconhecimento individual. Advertimos que, quando o autor fala no intelectual orgânico, a compreensão não pode ser confundida com atribuições de grande orador ou de mestre da escrita, mas sim de alguém que efetivamente desenvolve suas atividades no cotidiano da sociedade.

O eixo principal no início da luta do movimento indígena, conforme Cruz (2018) foi o reconhecimento de ser indígena e a recuperação de suas terras indígenas (CRUZ, 2018, p. 40).

No decorrer dos anos, após muitas discussões, surgiram muitas organizações, entre as quais a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) que foi criada após muitos encontros, assembleias, reuniões que não foram fáceis. Assim, a organização representaria a Amazônia com os seguintes objetivos: articular e conscientizar os povos e organizações indígenas ao direito de se organizarem conforme a sua cultura; lutar pela demarcação e garantia da terra indígena para proporcionarem sua cultura conforme o povo; e também trabalhar para continuidade da tradição cultural (CRUZ, 2018, p. 52).

Com isso no século XXI, as lutas se intensificaram, ferozmente. Nos últimos cinco anos os Povos Indígenas se mostraram estratégicos, através da APIB na linha de frente no processo de enfrentamento do *Pacote da Destruição* do Congresso e do Governo Bolsonaro. Articulados com as organizações regionais que compõem as bases, fortaleceram suas ações com assembleias e recompondo o Fórum de Lideranças da APOINME, ATY GUASU, ARPIN SUDESTE, ARPINSUL, Comissão Guarani Yvyrupa, Conselho do Povo Terena e COIAB convocando o movimento indígena para ampliar as incidências políticas, jurídicas e de comunicação dentro e fora do Brasil. Com isso, no Acampamento Terra Livre (ATL) em 2022, registrando a maior participação indígena da história; participações nas eleições; denúncias aos

assassinatos, violências e invasões aos territórios indígenas; resistindo ao governo Bolsonaro nas urnas e participando na reconstrução das políticas indígenas.

Entre os compromissos assumidos publicamente durante a campanha de Lula à Presidência da República, em 2022, constava, no que se refere à questão indígena, a realização de profundas e substanciais mudanças na política indigenista brasileira. Propunha-se, durante sua participação na 18ª edição da maior mobilização indígena do Brasil, o Acampamento Terra Livre (ATL), realizado em abril de 2022 e com a participação de mais de 8.000 (oito mil) indígenas, se eleito, a criação do Ministério dos Povos Originários e faria uma revogação de todas as medidas anti-indígenas adotadas pelo governo Bolsonaro (2019-2022). Naquele momento, a adoção de uma proposta, assegurando a voz e o controle sobre as políticas públicas destinadas aos povos indígenas representa, o pleno e absoluto respeito ao direito indígena de existência e identidades próprias.

No período pós eleição 2022, a equipe de transição governamental, através do GT Povos Indígenas, apresentou no relatório final a Radiografia do Desmonte do Estado e das Políticas Públicas, no âmbito dos direitos dos Povos Indígenas, destacando que:

Os direitos indígenas nunca foram tão ultrajados e ignorados na história recente do Brasil como no governo Bolsonaro. Os cortes orçamentários; o desmonte das estruturas administrativas; a completa paralisação dos processos demarcatórios, somados ao aumento das invasões de terras e territórios indígenas, além da ausência de ações de prevenção e enfrentamento durante a crise sanitária da COVID-19, representam um desmonte sem precedentes na política indigenista brasileira. (RELATÓRIO 2022, p.29)

Além da negação dos Direitos, o Relatório (2022) da transição entre os governos também fez referência à “invasão das terras e territórios indígenas”, que “se acentuou exponencialmente nesse período, em razão de políticas de incentivo à grilagem e à exploração ilícita e indevida de recursos naturais por garimpeiros, madeireiros, pecuaristas, pescadores, caçadores ilegais e narcotraficantes”, produzindo “aumento expressivo de conflitos e violências contra os povos indígenas”, demonstradas por “ameaças e mortes de lideranças e defensores indígenas (e não indígenas)”, que cresceu assustadoramente, “em razão da impunidade, como mostrou o caso do assassinato do indigenista Bruno Pereira e do jornalista Dom Phillips, na região do Vale do Javari, que chocou o país e provocou grande e compreensível comoção internacional.

O Relatório de 2022 ressalta que, dentre as consequências do Governo Bolsonaro, é “grave a situação de calamidade que vem se perpetuando na Terra Indígena Yanomami, onde vivem, em 371 comunidades, mais de 28,1 mil indígenas, incluindo povos indígenas isolados”, configurando-se como “uma situação de emergência humanitária, com violências sistemáticas,

mortes de crianças e mulheres, destruição ambiental e adoecimento”, além da existência de “garimpo ilegal”, que “avançou 46% nessa região, em 2021”, pode ser considerada uma “criminosa omissão do Estado na fiscalização das terras indígenas”, por ter afetado “os povos originários em todas as regiões”.

Segundo o Relatório de 2022, a paralisação das demarcações de Terras, no governo Bolsonaro, foi determinante para o agravamento da “insegurança e das violações de cerca de 40% da população indígena, que vive em pouco mais de 1% do total da superfície demarcada atualmente no Brasil”. Essa paralisação expôs “os povos indígenas a situações de violência e racismo”, contribuindo “para a aceleração da destruição ambiental e a degradação dos biomas”, referendados pelos dados que registraram “as maiores taxas de desmatamento na Amazônia, desde 2006”.

Porém, o desmatamento, não atingiu severamente as Terras Indígenas, mesmo com a violação de direitos no governo Bolsonaro, continuaram, segundo dados do Relatório de Transição (2022),

Apresentando os menores índices de desmatamento na Amazônia Legal, com taxas que representam apenas 1% do total desmatado na região. Soma-se a isso o fato de que as terras indígenas são áreas protegidas que abrigam a maior parte da biodiversidade do planeta, e que as populações que nelas habitam detêm o conhecimento milenar e ancestral sobre formas de manejo e relacionamento com o universo não-humano. Por isso, a paralisação das demarcações e demais ações de proteção das terras indígenas não só compromete seriamente a vida dos povos indígenas, em especial a dos isolados, mas também coloca em risco a sua própria subsistência na Terra. (RELATÓRIO 2022, p.30)

O cenário devastador constituído no Governo Bolsonaro “foi acompanhado e intensificado pela desorganização e desmonte das estruturas administrativas relacionadas às políticas públicas indigenistas” (RELATÓRIO, 2022), exemplificado, pelo desmantelamento da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que “sofreu drástica redução orçamentária”, demonstrada no “Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) 2023, apresentado ao Congresso Nacional”, contendo o “corte de R\$ 34 milhões”. Além da FUNAI, a Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) também teve orçamento de 2023 reduzido, logo, passou a contar “com a previsão do menor orçamento do órgão desde sua criação, tendo sofrido redução de 59% em relação ao orçamento de 2022”.

No que se refere à recursos humanos, no Governo Bolsonaro, conforme conteúdo do Relatório de Transição (2022), foi frequente “a nomeação de profissionais sem experiência nos assuntos indígenas para ocupar cargos na FUNAI, bem como o aparelhamento do órgão por representantes de setores contrários aos direitos indígenas”, que “contribuíra para a desestruturação total da política indigenista pública. Políticas conquistadas ao longo de décadas

nas áreas de gestão territorial e ambiental, saúde, educação, agricultura familiar e cultura foram sucateadas”.

Consequentemente, “os povos indígenas que vivem fora de seus territórios ou em terras não-regularizadas, retomadas ou mesmo em contexto urbano, foram relegados à invisibilidade e total desassistência” (RELATÓRIO, 2022), assim como “as instâncias representativas dos povos indígenas foram excluídas dos espaços de participação e controle social de políticas públicas, em razão da extinção ou paralisação do funcionamento de diversos Conselhos Participativos criados e implementados até 2016, incluindo o Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI)”.

Por fim, porém, não menos importante, o Relatório de Transição de 2022 rememora que “a gestão irresponsável da pandemia de COVID-19 levou à morte de mais de mil indígenas, pertencentes a 165 povos, pelo coronavírus”, sendo que houve perdas não apenas de vida, mas também de conhecimentos, saberes, línguas indígenas, considerando que, dentre as vidas perdidas, “destaca-se a morte de anciães e anciões, detentoras/es do conhecimento tradicional de seus povos, impactando na transmissão e continuidade desses saberes e tradições ancestrais” (BRASIL, p. 29-30, 2022), perdas irreparáveis e irrecuperáveis .

O Relatório de Transição Governamental de 2022 foi entregue ao presidente eleito, pelo movimento indígena, cumprindo sua parte. A participação dos povos indígenas no governo brasileiro é histórica, cuja trajetória não foi fácil, foram muitas frentes que ecoaram no grito dos povos por representatividade junto a espaços de tomada de decisão. A articulação da APIB, iniciada em 2017, se fortaleceu em 2022, quando a Campanha Indígena decidiu organizar uma Bancada Indígena com 30 candidaturas, que juntos conquistaram 500 mil votos e dobrou o número de Deputadas Federais na câmara dos deputados e alcançam a criação do Ministério dos Povos Indígenas¹⁵ (MPI) no governo Lula, trata-se de novos tempos, uma política indigenista nova, democrática e pluralista.

[...] estamos ocupando um lugar que nós nunca ocupamos na vida. E eu falo sempre nós, porque não estou aqui sozinha, estamos aqui com muita gente, com o movimento indígena. Esse ministério é uma demonstração de respeito à nossa luta secular, e vamos fazer de tudo para que ninguém nunca mais venha destruir esse ministério (entrevista dada no dia 29/12/22 na folha, link <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/12/acabou-a-era-militar-na-funai-diz-sonia-guajajara-futura-ministra-de-povos-indigenas.shtml>).

A luta persiste, acreditamos no governo que cumpriu a sua promessa de campanha com a criação do MPI, colocando como ministra uma mulher indígena, conhecedora da causa

¹⁵ No anexo B a estrutura do Ministério dos Povos Indígenas criado no ano 2023.

indígena. Com isso, vislumbramos a criação da Secretaria Nacional de Educação Escolar Indígena, que é um anseio antigo do segmento da Educação Escolar Indígena no Brasil, o qual entregou um documento para equipe do governo com as seguintes prioridades:

1) Criar no MEC a Secretaria de Educação Escolar Indígena (EEI), gerida majoritariamente por profissionais indígenas, e estabelecer formas iniciais (a serem posteriormente detalhadas e consolidadas) de articulação com as demais secretarias do MEC. 2) Criar um fundo específico para a EEI de forma a garantir o financiamento da educação básica, assegurando a implementação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), do programa Saberes Indígenas na Escola, a consolidação do programa Bolsa Permanência para graduação e pós-graduação, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Diversidade, Observatório da Educação Escolar Indígena e ampliação da oferta do Ensino Médio Indígena nas Terras Indígenas de forma a se constituírem como política de Estado. 3) Garantir a melhoria da infraestrutura física e tecnológica das escolas indígenas através da elaboração e gerenciamento dos recursos do Programa de Ações Articuladas (PAR-Indígena), de outras formas de execução direta, assim como a gestão comunitária e autogestionária. É imprescindível garantir o custo amazônico diferenciado no financiamento das infraestruturas das escolas indígenas na Amazônia. 4) Criar programas específicos para os povos e/ou regiões e para os povos de recente contato com casos graves de violação de direitos humanos à educação, tais como: Yanomami/Ye'kwana (RR e AM); Guarani-Kaiowá (MS); Parakanã (PA); Munduruku (PA); Alto Rio Juruá (AM). 5) Revogar o Decreto 9.759/2019 que extinguiu, dentre outras, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI, 2022).

A solicitação não foi atendida até o mês atual, janeiro de 2023, mas confiamos que será prioridade na articulação da ministra do MPI, conforme sua entrevista no dia 29/12/2022. Destacamos que para a efetivação da política de Educação Escolar Indígena é necessária uma secretaria com autonomia nas decisões. Da forma que esteve na gestão passada do governo Lula, como Coordenação Geral de EEI, ficava muito limitada e engessada com pautas específicas dependendo das chefias superiores.

1.2 O modelo de gestão de Educação Escolar Indígena (1988 a 2009)

A relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas para implementação de políticas públicas nunca foi fácil, sempre foram apresentadas propostas de políticas homogeneizadoras pela parte do Estado, não aceitando o *sui generis*, dessa forma. Por outro lado, os indígenas e seus aliados organizaram estratégias de lutas para reivindicar uma política de educação escolar indígena que atendesse aos seus anseios, conforme garantindo na Constituição Federal, o reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Qualificando a escola como uma instituição política, inserida e articulada a outras dimensões da vida social, Sebastião Duarte apontava para um impasse que precisava ser superado: o de que a escola que existia em suas comunidades respondia ao

contexto nacional, mas não ao universo cultural e comunitário específico de cada povo ali presente (GRUPIONI, p.32, 2008).

Grupioni (2008) destaca o ponto de convergência que comprova que a escola que temos hoje não dá para o nosso futuro, ou seja, o modelo de escola implementada não corresponde às expectativas da aldeia/comunidade. Ressalta-se que a nova escola indígena reivindicada, em termos de seu reconhecimento legal, não era novidade no contexto das reuniões em particular, apenas reivindicação e afirmação por uma educação diferenciada era unânime (GRUPIONI, p. 33, 2008).

Como já sabemos, os povos indígenas são anteriores ao Estado brasileiro e com visões de mundo específicas. O avanço na educação diferenciada foi resultado de conquistas da organização dos indígenas e os movimentos sociais, concomitantes à ênfase dos direitos humanos universais e Direitos Humanos de 1996. Por outro lado, essa nova política de educação escolar indígena estaria ligada às transformações do sistema educacional, que traçaremos panorama contendo as principais questões que envolveram a construção desse processo.

Em toda caminhada histórica dos povos indígenas, nenhum direito foi conquistado sem luta, do colonialismo até a contemporaneidade foram percursos de muitas resistências indígenas, todas as fases sobre as quais iremos discorrer, conforme o documento da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, Vieira (2017).

Na década de 1970, o movimento indígena com apoio das igrejas, universidades, ong's inicia a luta pelo reconhecimento de ser indígena. Nesse período, a FUNAI em parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL), oficializam o Ensino Bilíngue nas escolas indígenas e a primeira formação para professores indígenas. Em 1973 com a Lei 6.001 (Estatuto do Índio), garante-se a alfabetização dos povos indígenas em suas línguas. Com isso em 1978, o CIMI, realiza o Seminário sobre a diferença entre Educação Escolar e Educação para o Índio, assim como em 1979, a Comissão Pró-Índio (CPI) promove o Encontro Nacional sobre Educação Escolar, como objetivo de publicitar as experiências alternativas de escolas diferenciadas trabalhadas com os povos indígenas (VIEIRA, p.103,2017).

Na década de 1970, os povos indígenas, sob a tutela da FUNAI por serem considerados incapazes, tinham as políticas negociadas por essa instituição indigenista, porém na contramão, os indígenas se articulavam em busca de reconhecimento pela identidade e autonomia. A educação ofertada pela FUNAI aos indígenas não tinha objetivo de escolarizá-los para torná-los autônomos sendo que nunca fez nada além de distribuir material, merenda escolar e entregar às missões religiosas a tarefa de definir princípios e realizar a prática da escolarização indígena (GRUPIONI, p. 44, 2008). Com isso na década seguinte,

Na década de 1980, 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. 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. Essas ações ocorreram entre 1982 a 1990. Em 1988, o movimento indígena do norte se articulavam intensamente, quando cria-se a COPIAR (Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre) em Manaus, cerca de mil professores indígenas de mais de 100 povos indígenas dos nove estados amazônicos - Acre, Amapá, Maranhão, Rondônia, Roraima, Amazonas, Mato Grosso, Tocantins e Pará. O ano de 1988, considerava-se o marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, garantindo-se 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 (VIEIRA, 2017, p.103).

A década de 1980 é considerada, o período de conquistas, pois os povos indígenas conseguiram ser reconhecidos na Constituição Federal. Porém, para que de fato conseguisse uma política de educação escolar indígena, os parceiros da Operação Anchieta (OPAN) realizaram encontros com os povos indígenas, refletindo e discutindo sobre o projeto educacional referente à educação escolar indígena. Com isso, para se fortalecerem na luta em prol da educação escolar indígena, criou-se o movimento da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (COPIAR) que, logo mais, se transformou em Comissão dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), ampliando e abrangendo os estados do Acre, Amapá, Maranhão, Rondônia, Roraima, Amazonas, Mato Grosso, Tocantins e Pará.

No decorrer da luta, a oferta de educação já tinha um novo propósito. O acesso à escola pelos indígenas deixou de ser tratado como assistência e ser abordado como direito. O ensino seria laico, o que implicava no abandono de qualquer forma de associação entre o direito à educação e sua oferta por missões de fé ou outras agências missionárias. O ensino seria conduzido pelos próprios indígenas, após serem formados para a atuação, em substituição a agentes missionários e/ou professores não-indígenas em atuação nas escolas das aldeias/comunidades (GRUPIONI, p. 38, 2009).

Com isso, o movimento indígena, com apoio de seus parceiros, lutou pela concretização, de fato, das legislações educacionais de EEI do estado, cujo início de formulação ocorreu na década de 1990, quando os povos indígenas debateram a implementação da política de escolarização indígena, exigindo a efetivação do direito a uma Educação Escolar Indígena específica voltada para o respeito às diferenças, línguas e especificidades de cada povo indígena, tendo no Decreto Presidencial nº 26/1991, a atribuição do “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” (BRASIL, 1991).

Segue-se ao Decreto, a publicação da Portaria n. 559/1991, que “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.

Em 1992, temos a Criação da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI/MEC) e do Comitê Nacional de Educação Escolar indígena que reúne representantes indígenas e não indígenas de vários setores que atuam na Educação Escolar Indígena. Em 1993, cria-se as 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).

Em 1996, garante-se na 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. Em 1998, cria-se 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.

Em 1999, cria-se o parecer CNE/CEB nº 14/99 e a Resolução CNE/CEB nº 3/99, que define, 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 (VIEIRA, 2017, p.103-104).

Na década de 1990, foram discutidas várias legislações educacionais específicas, com isso vários parceiros iniciam seus trabalhos com a população indígena. A elaboração de documentos referenciais, de diretrizes e de subsídios, ao longo de mais de uma década, constitui uma faceta importante da política implementada pelo MEC no sentido de demarcar seu campo de atuação e de procurar organizar a forma de atendimento às escolas indígenas por parte dos sistemas de ensino. Especificamente no caso destes documentos, tratava-se de definir o marco legal e conceitual em que tais práticas deveriam ocorrer (GRUPIONI, 2009, p. 55).

O MEC orienta que os estados, através das SEDUCs e SEMECs garantam políticas específicas aos povos indígenas de sua jurisdição, sendo que, pelos documentos encontrados, esse início foi muito difícil, porque os entes federados omitiam a existência dessa população por não saberem como trabalhar ou por puro preconceito institucional, como ocorre na atualidade.

Mesmo diante do silenciamento das instituições de ensino, os povos indígenas não desistiram, continuaram almejando muito mais direitos, lutando por uma política de educação escolar indígena de fato como política pública, que foi criada a partir da década de 2.000, com o movimento indígena reivindicando a implementação de políticas, sendo que já existia, de fato, legislações indígenas, porém, fica década “a criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), modelo inovador de gestão na política de Educação Escolar Indígena”, organizada “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 TEEs e a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena” (I CONEEI) (VIEIRA, 2017, p.104-105).

Vieira (2017, p. 105) destaca que, em 2001, o Plano de Educação Nacional, Lei nº 10.172/2001, 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.

Ainda na primeira década do ano 2000, o Comitê Nacional de Educação Escolar indígena foi extinto e, em seu lugar, foi “criada a Comissão Nacional de Professores Indígenas, composta unicamente por professores indígenas, 13 titulares, de diferentes regiões do Brasil (VIEIRA, 2017, p.104-105); a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) cria o

Projeto 3º Grau Indígena - projeto político pedagógico construído com participação indígena. Em 2002, o Referencial para a Formação de Professores Indígenas foi publicado pelo Departamento de Política da Educação Fundamental, vinculado à Secretaria de Educação Fundamental/MEC, apresentando diretrizes para os programas de formação inicial e continuada de professores indígenas pelos sistemas de ensino.

Em 2003, a 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) – e cria a Licenciatura Intercultural para Formação de Professores Indígenas. Já em 2004, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais (Decreto nº 5.051) 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.

Ainda em 2003, de acordo com Vieira (2017, p. 105), a Comissão Nacional de Professores Indígenas foi reorganizada, passando a se chamar Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), composta por 10 representantes de professores indígenas e cinco representantes de organizações indígenas, propondo a discussão e criação de política para a formação específica de professores indígenas em nível superior.

Consequentemente, foi “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, compatíveis com a diversidade étnica do Brasil e com metas relativas aos projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil” (VIEIRA, 2017, p. 104).

Ainda nos anos 2000, especificamente em 2005, foi instituída a “Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA - Portaria MEC nº 13), o primeiro edital de convocação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais – PROLIND”, que teve como consequência a criação de cursos específicos indígenas em cerca de “20 Institutos de Ensino Superior”, que “desenvolvem as Licenciaturas Interculturais Indígenas - 14 universidades federais, 4 estaduais e 2 Institutos federais. Em 2006, formatura da primeira turma do projeto Terceiro Grau Indígena da UNEMAT” (VIEIRA, 2017, p. 105).

No âmbito da construção de Direitos, em 2007, de acordo com Vieira (2017, p. 105), “a Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas”, promulgando o direito dos povos indígenas de “determinar

livremente seu status político e perseguir livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural, incluindo sistemas próprios de educação”. Em 2008, cria-se a Lei nº 11.645 torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Segundo edital de convocação do Prolind.

Por fim, em 2009, “cria-se a política dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009, que 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 (BRASIL, 2009).

Como encaminhamento do Decreto, foi orientada a realização de Pactuação dos TEEs Rio Negro (AM), Baixo Amazonas (AM), Povos do Pantanal (MS) e Cone Sul (MS). De acordo com Vieira (2017, p. 105), 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.

A década de 2.000, foi um período no qual os movimentos indígenas discutiram muito as políticas públicas em todos os âmbitos, pois se depararam com uma política de EEI sem destinação de recursos específico, quer no âmbito federal, quer estadual, com recursos modestos, descontínuos, pontuais e, de modo geral, insuficientes. Isso sem contar com a total falta de equipamentos e recursos didático-pedagógicos para quase maioria das escolas indígenas (GRUPIONI, 2008, p. 61). Com a preocupação em resolver essa problemática, fora apresentada a política dos territórios etnoeducacionais. Simultaneamente, nesse mesmo período, foram apresentados três editais do Programa de Licenciatura Intercultural (PROLIND) e a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI). O objetivo geral do PROLIND, do primeiro edital, tratava da “formação superior indígena”, ou seja, comportava a “implementação de políticas de permanência de estudantes indígenas nos Cursos de Licenciaturas específicas e demais Cursos de Graduação” (BRASIL, 2005).

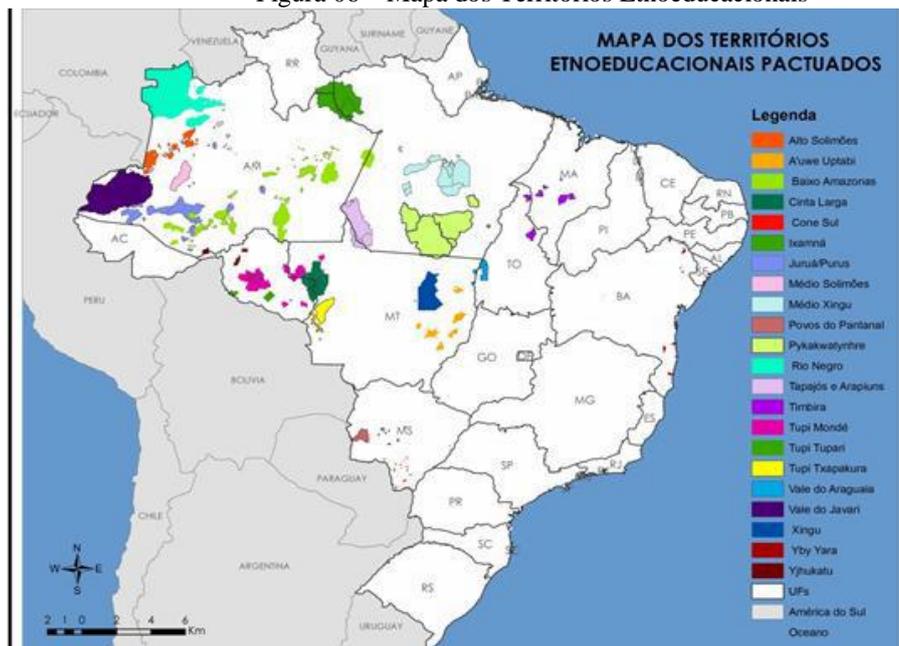
A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) ficou estabelecida pela Portaria nº 1.062, de 27 de agosto de 2008, buscando analisar a oferta de educação escolar indígena e propor diretrizes que possibilitassem o avanço com qualidade e efetividade, tendo como tema central “A política de educação escolar indígena do Estado brasileiro”. A realização da I CONEEI foi considerada um marco histórico da conquista do movimento indígena e da

democratização do estado, sendo a primeira vez que o Estado considerava os povos indígenas como protagonistas nas decisões políticas para seu povo.

Entre 1970 a 1999, a condução pela política de EEI no país era gerida pelos não indígenas, após a década de dois mil mudou esse panorama, já se encontravam professores indígenas formados, conduzindo a gestão de escolas, professores indígenas em sala de aula, professores indígenas na universidade, assim como em outras aéreas.

Segundo os dados dos documentos da CGEEI foram pactuados 25 Territórios Etnoeducacionais no país, dos 41 TEEs planejados pelo MEC, conforme a figura abaixo.

Figura 06 – Mapa dos Territórios Etnoeducacionais



Fonte: MEC, 2013.

Na tabela 01, observamos que a implantação¹⁶ dos TEEs ocorreu intensamente nos anos de 2009 a 2011. Entre 2012 a 2014, a implantação dos TEEs declinou, não acontecendo nenhuma movimentação até 2022, mesmo sendo citado nos documentos finais da I e II CONEEI, reivindicações enviadas pelos movimentos indígenas ao MEC.

Figura 07: Tabela dos Territórios Etnoeducacionais pactuados¹⁷ anualmente – 2009-2012

Ano	Número de TEEs Pactuados
2009	04
2010	10

¹⁶ Reunião com organizações governamentais, não governamentais e povos indígenas, para apresentação e consulta sobre política do Território Etnoeducacional.

¹⁷ Assinaturas do Plano de Ação das instituições governamentais, não governamentais e povos indígenas sobre os compromissos a serem executadas no TEE.

2011	07
2012	01
2013	01
2014	02
TOTAL	25

Fonte: Brasil, 2013.

Salientamos que a partir dessa figura, a política do TEE demonstra que foi apenas uma política de governo e não de estado. Aparentemente, a política de TEEs pode ser entendida como política de governo, porém, o percurso pelo qual vem se mantendo, consideramos ser uma política de estado.

1.3 Propostas de Educação Escolar Indígena: algumas iniciativas.

Durante o período de transição da pasta de Educação da FUNAI para o MEC, construção da política de EEI, havia organizações indigenistas, realizando trabalhos pedagógicos com povos indígenas nas aldeias ou comunidades indígenas deste país. Salientamos que nenhuma escola é igual à outra, cada povo tem sua cultura, seja ela do povo de recente contato, povo da terra demarcada ou povo da territorialidade não demarcada, tal afirmativa está na legislação ao garantir os princípios da especificidade e diferença, além do que é possível observar nas reuniões do movimento indígena e reuniões de governos.

Um dos pontos fundamentais para o sucesso de uma escola é o currículo diferenciado, colocando em prática o trabalho pedagógico em articulação com a comunidade, dialogando com os saberes comunitários, valorizando os conhecimentos tradicionais e expressões culturais do povo indígena.

Bendazzoli (2011) destaca que o pesquisador Grupioni (2008) chama de projetos inovadores as fecundas ações, especialmente de ONGs, que há muito tempo vinham sendo desenvolvidas, tais como: curso de formação de professores, agentes agrofloretais, agentes de saúde, entre outras ações voltadas a promover a autonomia dos povos indígenas no gerenciamento de suas terras, escolas, bens culturais e recursos naturais. Projetos inovadores eram os que não seguiam os padrões integradores da Funai ou das Secretarias e das missões e tornaram-se parâmetros para as políticas públicas e orientações pedagógicas em relação à educação escolar para os povos indígenas (BENDAZZOLI, 2011, p. 293).

Encontramos no trabalho do Caderno de Educação Escolar Indígena da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), alguns trabalhos exitosos em Educação Escolar Indígena no país, como o “Currículo Diferenciado do Tremembé”.

A Escola Indígena Tremembé Maria Venâncio, localizada no município de Itarema, no litoral do Ceará, é uma instituição de ensino criada a partir da reivindicação do povo Tremembé de Almofala com o objetivo de atender às demandas educacionais da comunidade. A iniciativa da criação está ligada à luta do movimento indígena na busca pelo reconhecimento e pela garantia dos seus direitos, sobretudo os territoriais. Fundada em 1991, a escola integra um projeto mais amplo de ações do movimento dos indígenas no Ceará, iniciado no final dos anos de 1980, que reivindica uma educação escolar diferenciada (FLACSO, 2020, p. 6).

Como grito de guerra: “Por uma educação que não mude a cara da gente”, a escola indígena Tremembé, ao longo de suas experiências educativas, produziu um currículo feito em articulação com a comunidade, buscando promover um diálogo entre saberes comunitários e acadêmicos, valorizando tanto os conhecimentos tradicionais e expressões culturais do povo Tremembé quanto aqueles que compõem a chamada base comum curricular das escolas brasileiras (NASCIMENTO, p. 7, 2020).

Os principais desafios da escola apontados foram: o não reconhecimento da categoria professor indígena que, acarreta a não realização de concurso público específico e diferenciado; Avaliações padronizadas pelos sistemas de ensino que não consideram as especificidades socioculturais, seus saberes e conhecimentos expressos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e na sua organização curricular; e a falta de apoio do estado para a consolidação do ensino médio (NASCIMENTO, p. 12, 2020).

Outro projeto, a Educação Ticuna iniciou em 1996 com a oferta do curso de Formação de Professores Ticuna, desenvolvido pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngue (OGPTB), o projeto atendeu a população Ticuna que vive na Região do Alto Rio Solimões, nos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins, no estado do Amazonas, reunindo uma população de cerca de 46.000 pessoas (IBGE, 2010). As ações, nesses 30 anos de projeto, promoveram a reformulação da educação escolar Ticuna em suas aldeias, em consonância com as demandas da população indígena e seus projetos societários (NASCIMENTO, 2020, p.29).

O projeto de formação de professores reuniu quase todos professores de todas as aldeias, independente da religião e políticos existentes. Os professores passaram a atuar ativamente no movimento indígena, adquirindo novos discursos e estratégias de ação, tal como o fortalecimento da OGPTB, que passou a reivindicar as demandas da educação Ticuna. O programa curricular e a metodologia dos cursos orientaram-se na direção de oferecer aos professores os instrumentos necessários que lhes permitiriam identificar problemas e buscar

soluções criativas e inovadoras, fortalecendo-se nos aspectos políticos e pedagógicos para poder reinterpretar e atualizar, permanentemente, as funções da sua escola (NASCIMENTO, 2020 p. 35).

Os desafios da Educação Ticuna se configuram no não reconhecimento das ações pedagógicas interculturais e o ensino bilíngue, que são fundamentos da educação diferenciada indígena e desenvolvidos nas escolas Ticuna pelas secretarias de educação, municipais e estadual. E também na oferta do ensino médio indígena nas aldeias conforme seus projetos societários (NASCIMENTO, 2020, p. 37).

Por sua vez, o Projeto Ibaorebu de Ensino Médio Integrado Munduruku, no estado do Pará.

Implantou o ensino médio integrado à educação profissional nas aldeias das Terras Indígenas Munduruku e Saí Cinza, localizadas no Alto Tapajós, no município de Jacareacanga, no estado do Pará. O povo Munduruku é um dos grupos étnicos mais populosos do país, com mais de 13 mil pessoas que vivem cerca de 850 quilômetros do rio Tapajós e afluentes. O projeto promoveu a formação de profissionais indígenas para atuarem nas 48 escolas das aldeias em três áreas: magistério intercultural, técnico em enfermagem e técnico em agroecologia. Áreas identificadas pela população como necessárias para o desenvolvimento dos projetos sociais comunitários, o que resulta em um projeto que vai além da oferta da escolarização profissional, também fortalece o projeto societário do povo Munduruku (NASCIMENTO, 2020, p. 43).

O projeto criado pelos indígenas e seus parceiros possibilitou aos jovens indígenas assumirem o protagonismo nos projetos societários do povo Munduruku, atuarem em consonância com a política de fortalecimento da identidade e da autonomia de seu povo. A estratégia pedagógica viabilizou a formulação e execução de projetos próprios e projetos comunitários, muito além das ações de sala de aula (NASCIMENTO, 2020, p. 44).

Assim como a maioria das escolas indígenas, o desafio encontrado do projeto Ibaorebu é o não reconhecimento das instituições que promovem ações e políticas de educação, de saúde e alternativas econômicas/sustentáveis e o não reconhecimento da formação dos profissionais indígenas, através de concursos específicos para que estes possam exercer suas atividades junto aos órgãos responsáveis (NASCIMENTO, 2020, p. 52).

Outra experiência é a Escola Indígena Baniwa Koripaco Pamáali, localizada no Alto do Rio Negro/AM. Após quatro grandes encontros da Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI), realizados entre 1996 e 1998, as discussões levaram à criação da Escola Indígena Baniwa/Coripaco Pamáali. Durante esses encontros, comunidade, jovens, lideranças, representantes de ONG's e os mais velhos discutiram o Regimento Interno da Escola Indígena Baniwa e Coripaco (EIBC) e, também, construíram junto seu Projeto Político Pedagógico. A escola Pamáali foi construída, visando formar jovens Baniwa e Koripaco com um projeto que

valoriza os conhecimentos tradicionais ao mesmo tempo em que ensina a dominar o conhecimento ocidental de modo a utilizá-lo na busca de direitos para a comunidade (BATISTA, p. 04, 2020).

Batista (2020) explica que um dos principais motivos da necessidade de se construir uma escola na região foi para implementar os cursos das séries finais do Ensino Fundamental (apenas em 2009 a escola passaria a ofertar o Ensino Médio), o que além de ajudar a conter o êxodo de jovens que iam para centros urbanos terminar seus estudos, impulsionaria a formação de professores Baniwa. As metodologias de ensino, conteúdo programático e os objetivos não eram as mesmas da escola convencional, o povo faz um uso diferente da escola, prioriza outros valores, dando ênfase à escola como um espaço de reunião dos saberes de dois mundos, construindo um ensino intercultural, convergindo conhecimentos que interessam tanto à comunidade indígena, como o restante da comunidade nacional, priorizando-os de acordo com suas potencialidades para resolver questões atuais (BATISTA, p. 12, 2020).

O principal desafio da escola Pamáali foi o funcionamento e reconhecimento da escola como foi pensada pelos indígenas. A escola funcionava parte na escola e parte nas comunidades de origens dos alunos, possuía uma pedagogia própria de organização curricular, mas garantida pelas legislações de EEI, mas difíceis de compreensão para os sistemas de ensino.

Destacamos também a escola Tuyuca, era desde o ano 2000, a demanda era por uma escola única e não separada como vinha acontecendo, assim, as comunidades passaram a se reunir para discutir conjuntamente. Após várias discussões, o ensino foi ofertado em ciclos. Os ciclos foram organizados na duração de dois anos, sendo, os 1º e 2º ciclos (I segmento do ensino fundamental) funcionaram nas salas de extensão das três comunidades (São Pedro, Assunção e Cachoeira Comprida). Os ciclos subsequentes funcionaram apenas na comunidade de São Pedro: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental; e 5º e 6º ciclos do ensino médio de quatro anos.

Nesse processo de debates, aparece com destaque a pesquisa como metodologia de ensino-aprendizado. As mudanças nas práticas político-pedagógicas foram graduais, mas contínuas. Decisões vão sendo tomadas e encaminhamentos dados em vários âmbitos de reuniões coletivas, que vão desde as refeições comunitárias cotidianas, avaliações coletivas de final de módulos de estudos, encontros pedagógicos locais e regionais, encontros de pesquisa, assembleias da associação e grandes encontros regionais e além-fronteiras, envolvendo um conjunto de associações indígenas de base vizinhas (FOIRN/ISA, 2012, p. 96).

Sua metodologia de ensino via pesquisa, foi o diferencial do ensino ofertado na época, para que se concretizasse e ganhasse força o ensino buscado, o povo Tuyuka se organizou, criando em 2001 a Associação Escola Indígena Utapinozona-Tuyuka (AEITU), com “objetivos de encontrar soluções alternativas para o futuro das novas gerações, vivendo nas próprias terras

indígenas, valorizando suas línguas e saberes; de experimentar novas práticas escolares e garantir que as decisões locais ganhassem legitimidade frente aos poderes públicos”.

Citamos também, o Curso Técnico de Agente Comunitário Indígena de Saúde, Ensino Médio Indígena Integrado à Educação Profissional Técnica de nível Médio, pertencente ao Eixo Temático: Ambiente, Saúde e Segurança. Trata-se de uma experiência piloto no Estado do Amazonas, é ofertado pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino/SEDUC/AM, por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena/GEEI, em parceria com o Instituto Leônidas e Maria Deane/ILMD/FIOCRUZ, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/EPJSV/FIOCRUZ; conta com o apoio da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro/FOIRN, do Distrito Sanitário Especial Indígena do Alto Rio Negro/DSEI, subsistema da Fundação Nacional de Saúde/FUNASA e da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira- SEMEC. O curso fundamentou-se nos princípios da especificidade, diferença, interculturalidade e bilinguismo preconizados para a educação escolar indígena e tem como objetivo garantir a elevação da escolaridade e a formação técnica profissional de nível médio para 250 Agentes Indígenas de Saúde (AIS), pertencentes ao DSEI do Alto Rio Negro, ao noroeste do Estado do Amazonas que compreende os municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos (SEDUC, 2010).

A proposta resultou da confluência de ações e da participação das instituições parceiras com o intuito de oferecer uma sólida formação para os Agentes Indígenas de Saúde do DSEI que, ao final do curso, seriam capazes de compreender o seu trabalho como um fenômeno, historicamente, instituído e permeado por condicionantes políticos, econômicos e sociais, visando à reorganização do sistema de saúde indígena local (SEDUC, 2010).

A organização curricular apresentou-se como um desafio político e pedagógico à equipe de profissionais envolvida no processo formativo, no que pese não apenas à inclusão do Agente Comunitário Indígena de Saúde na sociedade, mas a luta pela construção de uma sociedade fundada na equidade política, econômica e social. Formando um sujeito capaz de intervir e transformar o processo de trabalho, discutindo de forma crítica os princípios que o regem, as contradições e possibilidades geradas em sua atuação e os desafios para o desenvolvimento de ações educativas voltadas para a prevenção, a cura e o cuidado com a saúde do seu povo nos territórios de moradia e atuação (SEDUC, 2010).

O principal desafio do curso foi o reconhecimento da categoria dos ACIS. Atualmente, ainda tramita na Câmara Federal, a proposta da Deputada Federal Joênia Wapichana, o projeto de Lei nº 3.514/2019 que regulamenta as profissões de agente indígena de saúde (AIS) e de

agente indígena de saneamento (AISAN), no âmbito do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS).

Com as falas de Davi Kopenawa encerramos essa seção, “nós, povos originários não somos coitadinhos, o Índio não é coitadinho. Sabemos pensar, falar, explicar, fazer grande festa, pensar o mundo inteiro, pensar na lua, no sol e sabemos pensar claridade e escuridão, onde estamos vivendo. Índio não é coitadinho”. Ou seja, os povos indígenas sabem o que querem, apresentam propostas de políticas públicas, porém o Estado brasileiro não consegue compreender os povos indígenas. Muitas dessas iniciativas educacionais indígenas, não deram continuidade por esbarrarem nas normas estatais das instituições de ensino, por seguirem apenas uma única linha, ensino homogeneizador.

2. CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS NO AMAZONAS

A escrita na língua portuguesa desafia os pesquisadores indígenas pela própria essência da educação indígena que é totalmente oral e não da escrita, a conquista do território acadêmico instiga ainda mais em apresentarmos uma análise da Educação Escolar Indígena nos TEEs a partir da ótica indígena.

A implementação de uma política pública para uma Educação Escolar Indígena (EEI) que respeite e garanta os direitos educacionais dos povos indígenas e seja construído juntamente com eles é um grande desafio para todas as esferas de governo.

O artigo 231 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garante aos povos indígenas direitos fundamentais:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º 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.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua

população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco. § 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º (BRASIL, 1988, cap. VIII, art. 231).

Diante desta garantia é necessário fazer uma reflexão sobre as atuais políticas educacionais apresentadas aos povos indígenas nas suas aldeias ou comunidades indígenas. A atual legislação da Educação Escolar Indígena tem avanços significativos, existem inúmeras legislações infra legais e demais documentos oficiais que orientam os sistemas de ensino na implementação da educação escolar indígena.

Nesta seção abordaremos sobre o processo histórico da Política dos Territórios Etnoeducacionais do país, no Amazonas e ainda conheceremos, os desafios da Educação Escolar Indígena para os povos indígenas que vivem fora da Terras indígenas demarcadas e o cenário panorâmico da Educação Escolar Indígena em cada Território Etnoeducacional do Amazonas.

2.1 Política dos Territórios Etnoeducacionais no Brasil

Grillo (2022) frisa que a política do TEE converge com as discussões do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), razões, princípios e programas (MEC, 2007), documento formulado pelo Ministro Fernando Haddad para orientar as políticas educacionais do MEC, que tinha uma forte âncora no conceito de território, considerando que “o PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) **territorialidade**, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social”. Conseqüentemente, os desdobramentos do plano, cujos princípios e objetivos são constitucionais, possuem finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. (BRASIL, 2007, p. 06). Reconhecia-se que a partir da diversidade sociocultural que caracteriza a sociedade brasileira era necessário considerar as demandas presentes em territórios específicos. Nessa construção, se começou a falar em “arranjos étnico-educativos” para a realidade indígena, no transcorrer das discussões se adotou a expressão territórios etnoeducacionais” de preferência dos representantes indígenas (FOREEIA, p.1, 2022).

Diante disso, a política dos Territórios Etnoeducacionais traz uma nova possibilidade para gestão da Educação Escolar Indígena no país, conforme frisa Sousa (2013), o reconhecimento por parte do estado brasileiro, como sujeitos políticos ativos, conscientes e responsáveis pela construção dos projetos que lhes favorece como protagonistas da política (SOUSA, 2013, p. 23).

A autora conceitua os Territórios Etnoeducacionais como:

Os territórios etnoeducacionais – TEE, criados a partir do Decreto Presidencial nº 6.861/2009, surgem como um marco político-jurídico na história dos movimentos indígenas brasileiros, ao possibilitarem que a organização da educação escolar indígena se dê em atenção à territorialidade de seus povos. A partir daí, intensifica-se e revigora-se a discussão sobre terras, territórios e territorialidades, identidades étnicas e processos de identificação indígenas, sob o viés da educação. Cerca de quatro anos depois, a Portaria nº 1.062/2013 institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, estabelecendo diretrizes mais específicas para a implementação e o funcionamento dos etnoterritórios. Este documento foi editado no mesmo número de Diário Oficial que a Portaria nº 1.061/2013, que institui a Ação Saberes Indígenas na Escola, tendo por principal objetivo a formação continuada de professores indígenas, sendo parte integrante e fundamental do PNTEE (SOUSA, 2014, p. 02).

Conforme Sousa (2014), a política dos TEEs traz muita esperança como uma política inovadora, apresentando conceitos importantes da luta indígena, com isso, lança o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais para efetivação da política dos TEEs no país.

Gonçalves (2018) ressalta que a criação do Decreto n. 6.861/2009 vem ao encontro da desconstrução do paradigma educacional assimilacionista, instituído desde o século XV para as populações indígenas. A partir dos Territórios Etnoeducacionais dá-se um salto na compreensão e legitimação do conceito de “educação”, “aprender” e “escola”, dentro da lógica dos povos indígenas. Reitera a importância da política com uma transformação dos modos de pensar e fazer educação, a partir dos anseios e necessidades das comunidades, com respeito às diferenças culturais e a forma de organização (GONÇALVES, 2018, p. 117).

Inicialmente, o conceito de TEE estava associado as áreas etnográficas e ao modelo dos Distritos Sanitários Especiais de Saúde Indígena (DSEI), nesse sentido, considerava-se que a separação dos povos indígenas levadas a efeito pelos estados e municípios não correspondiam às formas de organização social que lhes eram próprias e, ainda, que um mesmo povo recebia atendimento desigual das diversas instâncias públicas. Em síntese, as divisões político-administrativas não respeitavam a distribuição histórica dos povos (BENDAZZOLI, 2011, p.307)

Enfatizamos que a política do TEE não obteve reações positivas inicialmente pelo fato de ter sido instituído por decreto, antes das Conferências Regionais de Educação Escolar

Indígena onde o tema deveria ter sido previamente discutido. A reação a esse processo já havia motivado debates acalorados nas reuniões da CNPI e, durante a I CONEEI, o que levou à exigência por parte de delegações indígenas que os TEEs somente fossem implantados a partir de uma ampla consulta e com a anuência dos povos indígenas (BENDAZZOLI, 2011, p.307).

Durante a Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Alto Solimões, realizada em maio de 2009 na cidade de Tabatinga/AM, os representantes dos povos indígenas do Javari posicionaram-se contra os TEEs, pleiteando a federalização da educação escolar indígena como única possibilidade de vencer as resistências dos gestores anti-indígenas da região. O posicionamento contrário aos TEEs também foi defendido por outros povos, especialmente os do Nordeste. Entretanto, as reuniões de apresentação dos TEEs tanto em Salvador/BA como no Vale do Javari/AM culminaram na aceitação e posterior pactuação dos TEEs (BENDAZZOLI, 2011, p.310).

Salientamos que a Política dos Territórios Etnoeducacionais tem como gênese os princípios da EEI, fundamentando-se na territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade, controle social e regime de colaboração. Com isso, questiona-se de onde surgiu o nome dado à política do TEE, é importante destacarmos que na luta dos povos indígenas o tripé fundamental sempre foi terra, saúde e educação. A terra para o povo indígena é sagrada, local onde se nasce, cresce e morre. Não tem como se discutir, a saúde e a educação, desvinculada da terra, estes elementos estão interligados, como também a sustentabilidade.

Diante disso, para compreendermos essa relação, é importante refletirmos sobre território, que segundo Alentejano (2001) está voltado à perspectiva de controle político no ordenamento territorial, além da organização das relações sociais e de apropriação da natureza.

Milton Santos (1994) conceitua território para além da ideia de algo “estatizado”, nacional, dirigindo-o para a noção “transnacional”, mundial e global. Afirma que 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 nacionalizador e um conteúdo ideológico de origem distante e que chega 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 significado mais aproximado na visão dos povos indígenas, sendo que o território tem significado mais forte, representa o bem viver, a vida (VIEIRA, 2017, p.34).

Destacamos que, na visão dos povos indígenas do TEE Rio Negro, a compreensão do território indígena é mais ampla, é o lugar de habitação, em que tudo tem sua importância,

O território para o povo indígena do TEE Rio Negro é muito mais do que o espaço geográfico visível de onde os povos indígenas extraí os recursos necessários para a sobrevivência. O território e suas paisagens são também história, memória e fonte de poderes espirituais fundamentais para a manutenção da vida. O que para os não-indígenas é uma simples pedra, uma serra, um banco de areia ou uma ilha qualquer no meio do rio, para os conhecedores dos diversos povos do alto rio Negro pode ser uma casa ancestral, onde estão guardados as memórias e os poderes criativos do tempo da origem do mundo e da humanidade. Ou pode ser também a morada de algum espírito da floresta, em geral responsável pela vida e reprodução dos peixes e outros animais (FOIRN, 2019, p. 25).

Para a sociedade brasileira, o território não tem significado, mas para os povos indígenas faz um sentido muito importante, nele são criados e recriados significados da natureza que o cerca, além das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida, como veremos no depoimento abaixo.

Para os conhecedores, pajés, não existe a floresta: um lugar sagrado é uma casa, como se fosse uma comunidade, uma cidade. Essas casas têm seu chefe, seus instrumentos, suas flautas sagradas, seu pote de caxiri, suas roças, têm tudo lá. Por isso que é importante. Para os brancos pode parecer muito duvidoso também, né? Por que os índios consideram aqui um lugar sagrado? Não tem nenhum sinal, é tudo mato, pedra, às vezes uma montanha. Mas nós temos que ter esse olhar muito diferente quando o índio fala sobre as suas casas invisíveis, suas casas sagradas. Pois aí existem seres morando. Eles são imortais, estarão sempre aí. O pajé que vê, no seu pensamento, nos sonhos, pois ele está sempre viajando, em várias camadas do cosmos. Quando ele sonha, está aí, conversando com o ser espiritual. Para quem não conhece, não dialoga com esse extra mundo, pode ser um jabuti enorme, um jacaré enorme, um tucunaré enorme, uma cobra grande. Mas, para os pajés, ele é o chefe daquela casa, o kumu (mestre espiritual) dos wai mahsã (peixe-gente). Por isso que nossos antepassados respeitavam muito esses lugares e por isso que nós também devemos respeitar” (Higino Tenório, conhecedor e liderança Tuyuka) (FOIRN, 2019, p.25).

Grande liderança indígena e professor Higino Tuyuka (*in memoriam*) conhecia o significado de um território indígena, que muitas vezes os elementos não são vistos a olhos nus, somente pelos pajés, mas compõem elementos importantes para a vida do povo, 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, se constitui a um recurso sociocultural com dimensões sociopolítico-cosmológicas. Segundo as cosmologias indígenas, o homem não ocupa uma posição de superioridade nem de inferioridade, mas é parte integrante da natureza.

Castro (2017) argumenta que existe uma experiência compartilhada dos indígenas sobre o território, “ser indígena é ter como referência primordial a relação com a terra em que nasceu ou onde se estabeleceu para fazer sua vida, seja ela uma aldeia na floresta, um vilarejo no sertão, uma comunidade de beira-rio ou uma favela nas periferias metropolitanas”. Segue orientando que as terras ocupadas por esses povos não são vistas como propriedade, porque, sob sua perspectiva, são eles que pertencem à terra, com a qual mantém uma relação social e

cultural. Há, assim, uma relação crucial entre a pessoa e o lugar e não é “qualquer terra” que interessa aos indígenas, senão aquelas em que se estabelece o sentido de pertencimento e de complementaridade.

Vieira (2017), ressalta que terra indígena não é sinônimo de território indígena, 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. Enquanto, Gallois (2004) afirma que a diferença entre “terra” e “território” engloba as distintas perspectivas e atores envolvidos no processo de reconhecimento e demarcação de uma terra indígena. Salienta-se que 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 uma parcela dentro do país.

A autora (2017) ainda aponta que, no âmbito do governo federal, existem políticas públicas formuladas a partir da palavra “território”, mas com enfoques diferentes, não tem o mesmo significado que consideram os povos indígenas. 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, representa o cerne da luta dos povos indígenas desde o início, e é muito importante levar em consideração a territorialidade¹⁸ indígena (VIEIRA, 2017, p. 34).

[...] 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).

Reiteramos que os programas acima chamados de território não têm nada a ver com o sentido, território para o povo indígena. Para o povo indígena, território, assegura-se o direito às políticas de saúde, educação, sustentabilidade e outras políticas públicas. A primeira grande conquista nas terras indígenas, após muitas lutas foi o direito à educação específica e

¹⁸ 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).

diferenciada, através dela buscou-se escolarizar os povos indígenas, preparando-os para organização e o desenvolvimento econômico, social e cultural de suas comunidades indígenas.

A política dos Territórios Etnoeducacionais tem sua origem a partir desse viés, após vários debates entre representantes governamentais, indígenas e indigenistas, chegando as propostas do TEE, juntamente com a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, antes de se tornar um Decreto Federal (DF), essa afirmação aparece nos relatórios da CGEEI/MEC (MEC, 2009).

A partir disso, apresentamos uma análise de leitura dos relatórios e comparando com o Decreto Federal (DF) nº 6.861/2009, dos Territórios Etnoeducacionais, verificamos que o DF apresenta reivindicações que aparecem nas discussões das assembleias do movimento de Educação Escolar Indígena como veremos a seguir (Anexo O).

A participação efetiva dos povos indígenas, em todas as etapas da construção, desde a definição do modelo educacional, que respeite e fortaleça os projetos de futuro (hoje falada de bem viver¹⁹), o planejamento e acompanhamento das ações e, por fim, o controle social sobre a política e o financiamento da educação é fundamental para que o modelo de gestão da Educação Escolar indígena em TEEs seja exitosa (BRASIL, 2009, p.1).

O artigo 2º do Decreto nº6.861/2009, frisa a valorização das identidades de cada povo, garantindo a participação dos povos indígenas na construção e gestão da sua política educacional, respeitando e valorizando dentro do sistema educacional as identidades de cada povo indígena (Brasil, 2009, p.1)

No artigo 1º e parágrafo único do artigo 5º, está garantido a organização da EEI a partir do respeito à territorialidade dos povos indígenas, sendo que a educação escolar indígena deveria ser organizada a partir do modo em que os povos indígenas mantêm suas relações políticas e de parentesco, filiações linguísticas e especificidades culturais, que na maioria dos casos não coincidem com as divisões político-administrativas dos estados e municípios brasileiros (BRASIL, 2009, p.1-2).

Ressaltamos que o território tem como base a organização da vida coletiva (sociocultural, política, econômica, religiosa); território como espaço simbólico (terra, tradições, valores, língua, mitos, rituais saberes); território como referência identitária e gestão do presente e futuro; território como base dos Planos de vida (autonomia e autodeterminação) (BRASIL, 2009, p.1-2).

¹⁹ Bem viver nessa frase refere-se a políticas pública de EEI.

Um das grandes reivindicações que mais surge nos documentos é referente a construção da política de EEI, que seja feita, de fato, a partir do princípio da Convenção nº169, Decreto Legislativo nº 5.051/2004 que promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais no país. Que sejam dialogadas e articuladas entre as instituições, referente às políticas a serem implementadas, juntamente com os povos indígenas (protagonismo indígena). Assim, os povos indígenas envolvidos na EEI, trabalhariam de forma conjunta, definindo as responsabilidades e atribuições de cada uma das instituições envolvidas nos territórios, para melhor oferta da EEI pelas instituições de ensino, conforme está garantido no DF (BRASIL, 2009) do artigo 7º (BRASIL, 2009, p.2).

Em todos os relatórios, aparecem, com frequência, a reivindicação pelas formações de professores tanto do magistério indígena quanto no superior, construções de escolas, construções dos currículos diferenciados, material didático, implantação do ensino médio e outras. Analisando no DF (BRASIL, 2009) de cada ente federado as responsabilidades, verificamos que os artigos 5º e 14º frisam, que a coordenação da política nacional do TEE seria feita pelo Ministério da Educação em parceria com a FUNAI, mas permaneceriam as atribuições e responsabilidades dos estados e municípios no planejamento e execução das ações da educação escolar indígena e financiamento do MEC (BRASIL, 2009, p.2;4).

No Decreto de 2009 está explícito, nos artigos 5º e 7º, que o MEC fortaleceria o regime de colaboração entre os governos Federal, estaduais e municipais, além da sociedade civil. A EEI continuaria vinculada aos estados e municípios, com a diferença de que haveria maior participação do Governo Federal no planejamento das ações e no apoio técnico e financeiro aos entes federados (BRASIL, 2009, p.2).

O Decreto Federal nº 6.861/2009 define que a organização das ações para EEI seja feita em Territórios Etnoeducacionais, porém, para sua implantação é necessário seguir as orientações do Decreto Legislativo nº 5.051/2004 (Convenção n.º 169).

Assim, destacaremos os quatro passos que devem ser realizados para a consulta da política conforme os relatórios da política do TEE. Inicialmente devem ser feitas a Consulta aos Povos Indígenas e a constituição da Comissão Gestora (ou Comitê Gestor), garantida no artigo 6º e 7º. Participam desta etapa representantes indígenas, instituições governamentais e sociedade civil. A partir disso, os representantes eleitos indígenas e das instituições discutiriam sobre as possibilidades de implementação do território, sua área de abrangência e definiriam a composição da Comissão Gestora (ou Comitê Gestor) do território. Nessa etapa, os representantes indígenas têm autonomia para decidir por diferentes formas de organização, de

acordo com a sua territorialidade, podemos exemplificar o TEE Rio Negro, constituído de 23 povos indígenas (BRASIL, 2009, p. 2).

No segundo momento da implantação, cada TEE constituído se organizaria para construção do Diagnóstico e do Plano de Ação a partir da definição da área de abrangência e da composição da Comissão Gestora/Comitê Gestor (CG), planejariam a sistematização do diagnóstico da situação educacional e a construção de um Plano de Ação para o território, etapa garantido nos artigos 7º e 8º do Decreto Federal (BRASIL, 2009).

Ressalto que todo o diagnóstico dever ser feito com base nas informações já existentes nas instituições de ensino e, caso a CG avalie importante, podem ser consideradas propostas estratégicas para o aprimoramento das informações a partir do diálogo com os povos indígenas das aldeias ou comunidades indígenas.

No DF (BRASIL, 2009) artigo 8º, está garantido que o Plano de Ação deve ser construído com a participação efetiva dos povos indígenas, das instituições governamentais e não governamentais com base no diagnóstico sistematizado, e sejam apontadas ações necessárias para a melhoria da educação escolar indígena no território, estas devem ser priorizadas no plano. A partir dos planos definidos, são delegadas as atribuições e responsabilidades de cada participante do território, além da elaboração de cronograma orçamentário. Assim, a CG constituiria uma agenda de trabalho para a construção de dois instrumentos: a normatização da ação e o controle social.

A partir da definição da CG, sistematização do diagnóstico e construção do Plano de Ação, define-se uma data para a pactuação do território Etnoeducacional, iniciando assim o terceiro momento, uma espécie de formalização do TEE, em que os dirigentes de cada instituição e os representantes dos povos indígenas comprometem-se a cumprir o que ficou definido no plano de ação. A partir da pactuação, o território considerado oficialmente implementado, sendo expedida uma portaria pelo MEC.

Mas, o funcionamento de fato do Território Etnoeducacional, só ocorre após a pactuação do TEE, assim a CG define sua agenda de trabalho para o cumprimento das suas atribuições, propondo formação continuada para seus membros, inclusive socialização do Plano de Ação junto às comunidades indígenas e revisão do plano. No relatório, define-se que o MEC garantiria o funcionamento dessas comissões através do apoio técnico-financeiro do trabalho, assim constituiria um controle social da ação. Tudo isso está garantido no DF (BRASIL, 2009) nos artigos 13º e 14º.

Diante disso, Gonçalves (2018) ressalta a importância da política dos TEEs no país, considerando,

A institucionalização do Decreto n. 6.861/2009 um grande avanço ao ponto que em cada etnoterritório terá a renovação da instituição escola em todas as localidades, cada uma com sua própria maneira de educar, valendo-se das suas estratégias pedagógicas. Trata-se de uma transformação da lógica, da estrutura, dos modos de pensar e fazer educação, a partir de agora em consonância com os anseios e necessidades das comunidades, e respeito às diferenças culturais, organizações, etc. Todavia, não basta o instrumento legal (GONÇALVES, 2018, p. 118).

Porém, com o decorrer do tempo, a política do TEE perdeu forças, uma política que iniciou com muita força conforme aborda Grillo (2022),

Na implementação surgiu como uma inovação nas políticas educacionais e na execução do regime de colaboração. Assim, tornava-se necessária uma constante articulação com o Conselho dos Secretários de Educação (CONSED) e com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) para se apreender, discutir a política dos TEEs e garantir a adesão dos secretários de educação. Era uma ação fundamental para o desenvolvimento da política. Após o impeachment da Presidenta Dilma, durante o governo Temer, essa articulação deixou de ser feita, não sendo do conhecimento dos Secretários Estaduais e Municipais de Educação sua implementação. O novo grupo político também não se interessou pela política e para os indígenas a realização da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena se tornou prioridade, o que foi conseguido diretamente com a ministro Mendonça Filho, em 2018. No governo que assumiu em 2019, a SECADI foi extinta, instâncias de participação social foram eliminadas e toda marca de políticas direcionadas para grupos sociais específicos foram abolidas. Assim, a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena e outras estruturas para a gestão da educação escolar quilombola, do campo e as ações para a educação étnico-racial perderam o foco (FOREEIA, 2022, p. 02).

A política do TEEs, mesmo com a paralisação, continuou sendo uma das pautas dos povos indígenas no âmbito da EEI. Com isso, Grillo (2022) reitera que, na mudança do campo político, retoma-se a reivindicação, porém com observações, inicialmente, refazendo as estruturas gerenciais no Ministério da Educação para o tratamento da diversidade sociocultural nas políticas educacionais, com lugar de destaque para as demandas por educação escolar diferenciada pelos povos indígenas, populações quilombolas e do campo, a serem atendidas em todas as etapas e modalidades da educação básica. É relevante também recompor a Comissão Nacional de Educação Indígena, transformando-a em um Conselho deliberativo, para avaliar e propor políticas de acordo com as demandas dessas populações, e planejar a retomada dos TEEs. Deve ser viabilizada para a gestão representantes desses grupos sociais, reinstituindo o diálogo institucional, mantendo permanente a articulação com o CONSED, a UNDIME, o CNE (FOREEIA, 2022, p. 02).

As observações feitas por Grillo (2022) são reiteradas por Gonçalves (2018) que reafirma que

As políticas dos TEEs não são simples de serem colocadas em prática, primeiro levando-se em conta o número de envolvidos para que ela se conclua, segundo que é necessário que os professores indígenas se apropriem dela, apreendam cada movimento dela que nasce a partir das políticas dos TEE's. Acredito que temos que

fazer um estudo aprofundado do decreto junto com a nossa base, nos reunir e ir para o embate, exigir do governo que o plano de ação do PNTEE seja retomado de onde ele parou (GONÇALVES, 2018, p. 118).

Com olhar esmiuçado que é necessário rever os planos de ação, compreender a própria política, rever as responsabilidades, definindo bem claro as competências e responsabilidades, definir os tipos de ações a serem implementadas com os consorciados e criar instrumentos de gestão para que se dê um novo panorama na política do TEE para os próximos anos.

2.2 Os Territórios Etnoeducacionais do Amazonas

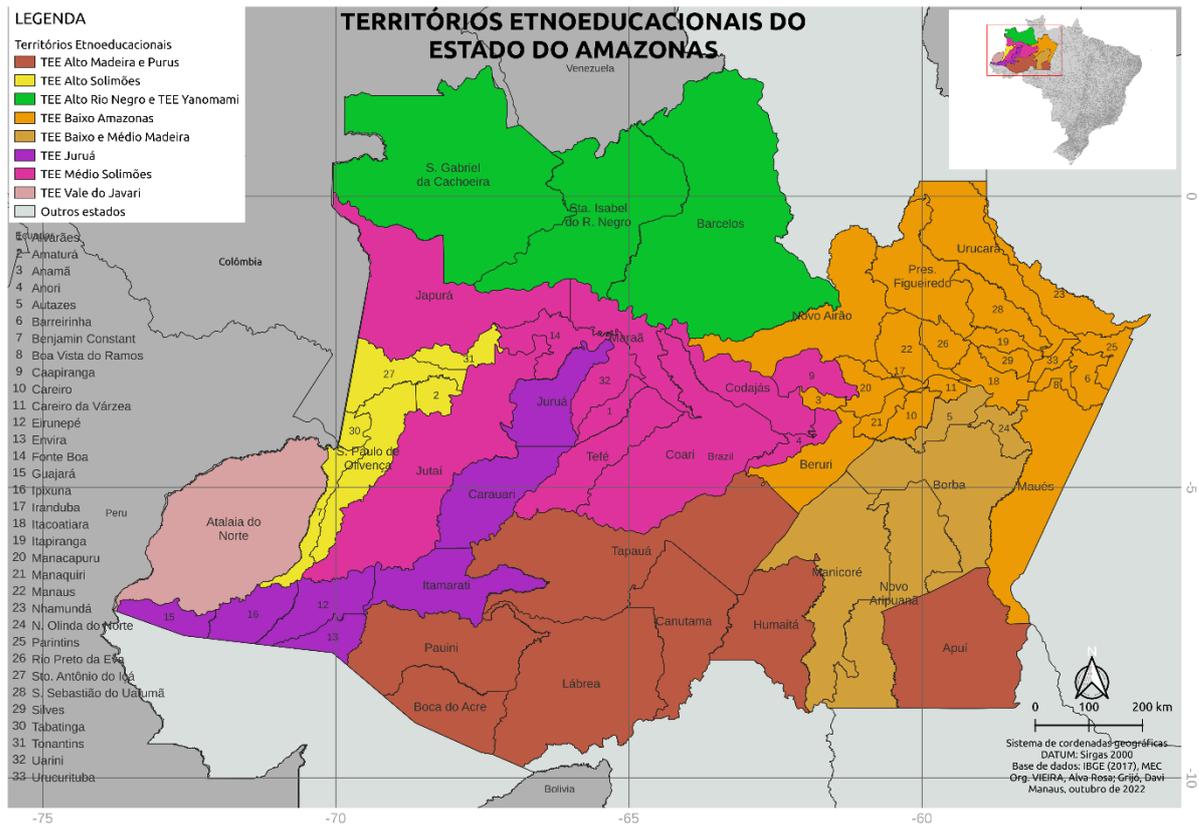
Abordaremos sobre a análise do levantamento das terras demarcadas ou não, mostrando a garantia da implementação da Educação Escolar Indígena (EEI) nesses territórios mesmo não sendo homologados, mostrando que as diretrizes educacionais indígenas não impedem sua implantação, o direito a educação é um direito subjetivo garantido na constituição federal, assim como para EEI. Apresentaremos os povos e línguas indígenas existentes nestas terras indígenas ou não, do estado do Amazonas.

Evidenciaremos nesta seção, também, como ficaram constituídos os territórios do estado do Amazonas após a consulta do MEC no ano de 2019. Com isso vamos analisar as interfaces no atendimento da EEI nos nove TEEs, tendo como parâmetro os eixos apresentados no Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, instituído pela Portaria nº. 1.062/2013 e o documento pactuado de cada TEE.

O estado do Amazonas possui a maior população indígena do país, encontra-se distribuída nos 62 municípios. A população aproxima-se de 168 mil indígenas (IBGE de 2010), dados retardados há mais de 12 anos, registra-se ainda 107 povos indígenas (SANTOS, p.119), 62 línguas indígenas (SANTOS, p. 127) e mais 46 povos isolados (SANTOS, p. 124). Caracterizado como estado com Terras indígenas demarcadas e maior número de línguas indígenas no território nacional (SANTOS, 2022).

A partir do Decreto nº 6.861/2009 no estado do Amazonas, foram criados inicialmente 07 (sete) territórios etnoeducacionais após várias reuniões e encontros com as organizações indígenas, organizações indigenistas e instituições governamentais (VIEIRA, 2017, p. 40). Atualmente, está constituída de nove TEEs no Amazonas.

Figura 08: Mapa dos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas e seus municípios.



Fonte: Autora, 2022.

Como resultado desta seção teremos informações da EEI detalhada de cada território, no estado que possui o maior número de TEEs pactuados, organizações indígenas e terras indígenas demarcadas.

2.2.1 Contextualização Étnica e Territorial dos Povos Indígenas

No início da luta, os povos indígenas reivindicavam ao estado brasileiro o reconhecimento da sua identidade e o direito à terra, essa luta resultou no artigo 231 da Constituição Federal de 1988, que também garantiu o direito à organização social.

Pelo texto constitucional que garante aos povos indígenas o direito a se organizarem conforme sua cultura, assim como seu direito social, o Estado não poderia negar a implantação da política de Educação Escolar Indígena para os povos indígenas no local que estão organizados no estado. Está prerrogativa está garantida na constituinte, assim como, no estado do Amazonas está garantida na Resolução n.03²⁰/2018, do Conselho Estadual de Educação

²⁰ Normas para criação, credenciamento, funcionamento, autorização e reconhecimento de ensino ministrado nas escolas indígenas.

Escolar Indígena, que assegura a implantação da escola indígena no âmbito da educação básica no Amazonas.

Na Resolução de 2018, artigo 4, inciso primeiro, garante o funcionamento da escola indígena em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios estaduais e municipais contíguos ou fora de terras tradicionais, desde que demonstrem interesse, respeitadas suas formas de organização e possuam população escolarizável (CEEI, 2018, p. 2).

Como vimos, a implantação da Política de EEI no Amazonas pode ser implantada para todos os indígenas, conforme a Constituição Federal e a Resolução do CEEI/AM, a prerrogativa da terra ser ou não demarcada não está condicionada à implantação da escola indígena, pois o reconhecimento e a demarcação das Terras Indígenas estão muito longe de ser concretizadas, conforme foi exposto na apresentação no Seminário sobre Estratégias de Proteção e Monitoramento Territorial na Amazônia, situação de TI na Amazônia Brasileira, realizado pela COIAB.

Figura 09: Situação de Terras Indígenas na Amazônia Brasileira.



As terras indígenas no governo atual			
homologadas	portaria declaratória assinada pelo Ministro da Justiça	identificadas	em processo de identificação
0	0	0	0
TOTAL	0		
Fonte: Verdum , Ricardo. Sobre a demarcação de terras indígenas , 2022.			

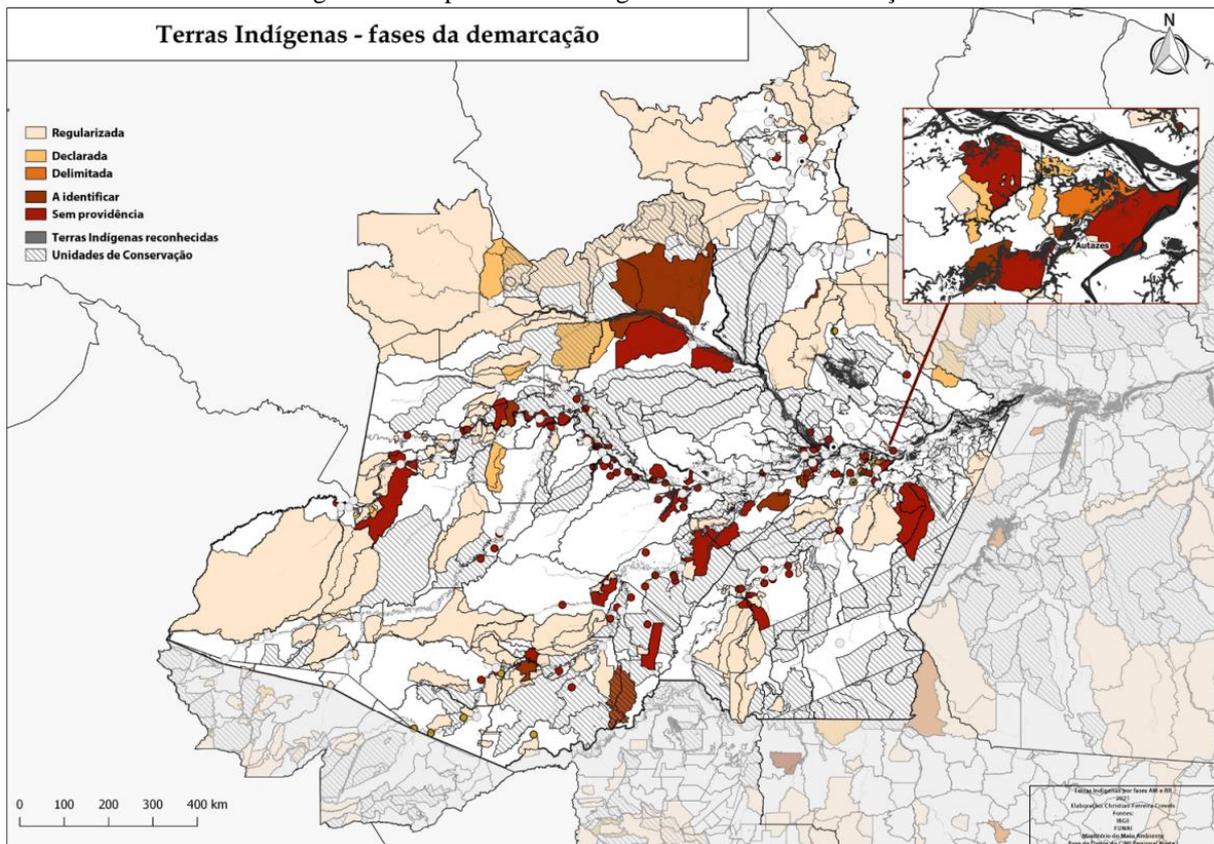
Nos últimos 45 meses, não foi identificado, demarcado ou homologado um único centímetro de terra indígena.

Fonte: Coiab, 2022.

A figura 08 conduz a reflexão sobre a falta de respeito com os povos indígenas, retratada nessa situação técnico-científica engendrada por um regime colonialista que tende à supressão do direito educacional e outras políticas públicas. Isso pode ser verificado ainda no levantamento realizado pelo CIMI Norte I junto aos povos indígenas em 2015, identificando mais de 160 aldeias situadas fora de terras indígenas no estado do Amazonas e Roraima (CIMI, 2022, p.8).

Observando as pesquisas apontadas pela Coiab e Cimi, a situação de se ter uma terra demarcada e homologada, não é o objeto de resolução do governo federal, sendo assim, não se pode negar a criança e ao jovem indígena seu direito à Educação Escolar Indígena, com justificativa de suas terras não estarem demarcadas, sendo que, atualmente, no Amazonas existem muitas terras que se encontram em identificação ou sem providencias, conforme a figura abaixo.

Figura 10: Mapa da Terra Indígena em fase de demarcação.

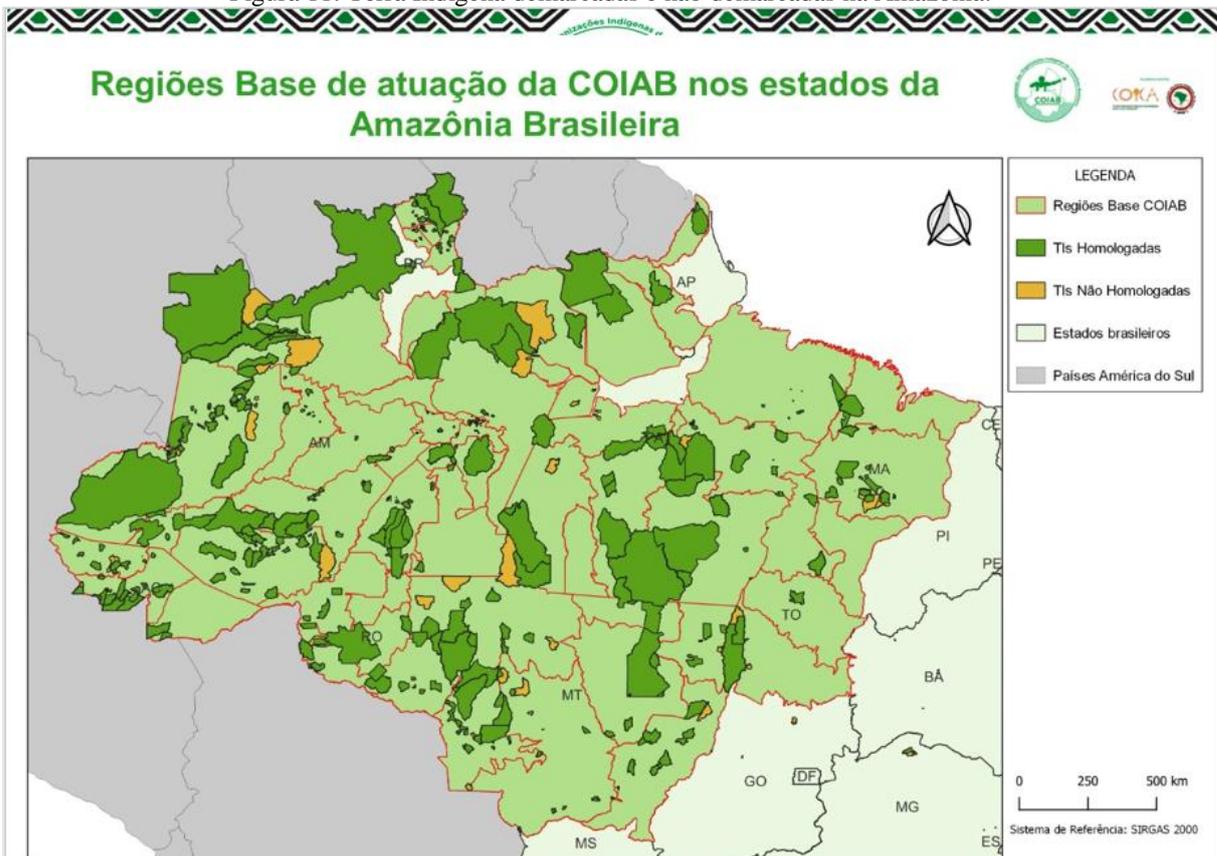


Fonte: Cimi, 2022

Como observamos na figura acima, existem terras indígenas não demarcadas onde os povos permanecem resistindo, ainda que em condições adversas, em muitos casos. Esta falta de informação acaba por consolidar a invisibilidade que incide sobre essas terras e seus habitantes, que são tratados como se não fossem indígenas.

Reafirmando essa realidade atual, vejamos esse desafio através do mapa das terras indígenas demarcadas na Amazônia Legal em que oculta a existência de centenas de terras indígenas ainda não demarcadas, na figura abaixo.

Figura 11: Terra Indígena demarcadas e não demarcadas na Amazônia.



Fonte: COIAB, 2022.

Santos (2022) ressalta que as línguas indígenas faladas são identificadas como amazônicas, considerando que seus falantes estão “nas áreas banhadas pelo sistema fluvial do rio Amazônico” (RODRIGUES, 1996, p. 15), logo a demarcação geográfica ultrapassa o território amazonense.

A região do Alto Rio Negro, registra a maior quantidade de línguas e povos do estado, os dados da Línguas Indígenas no Amazonas destacam a contradição entre o número de povos e, conseqüentemente, de línguas, reforçando que os números são aproximativos, principalmente, ao ser considerado fatores como definição dos “limites da Amazônia (e do que podemos chamar de língua amazônica); determinação do que é língua e dialeto; existência de falantes de língua indígena em comunidades monolíngues em português ou em outra língua europeia”, além das situações em que a língua indígena, tradicionalmente falada por um povo, deixou de ser empregada, por conta de fatores sociopolítico-culturais diversos. Destaca, ainda, que alguns povos falam, atualmente, outra língua indígena, adotada como meio de interação, a partir de situações de contato. É o caso, entre outros, do povo Baré, que fala a língua geral amazônica ao lado de sua língua tradicional, conhecida, quase sempre, apenas pelos membros mais velhos dessas comunidades (Santos, 2022, p.129).

Santos (2022), salienta que no Amazonas, registra-se 62 línguas, a partir de dados baseados em Rodrigues (1986, 2010) e Moore, Galúcio e Gabas Jr. (2008), conforme a figura abaixo (Santos, 2022, p. 127).

Figura 12: Línguas Indígenas no Amazonas.

Quadro 03 – Línguas indígenas no Amazonas

Tronco	Família	Língua
Tupi	Tupi-Guarani	Diáji
		Juma
Kokama		
Kambeba (Omáguá)		
Língua Geral Amazônica		
Parintintim		
	Mawé	Tenharin
	Munduruku	Sateré Mawé
	Pano	Munduruku
		Amawáka
		Katukina-pano
		Kaxarari
		Korubo
		Kulino
		Manubo
		Matis
		Matsés (Mayoruna)
		Apurinã
	Aruak	Baniwa
		Baré
		Kaikana
		Kampa
		Kuripako
		Werekena
	Tukano	Arapeso
		Bará
		Barasana
		Desana
		Karapana
		Kubeo
		Makuna (Yebamasá)
		Miriti tapuia
		Piratapua
		Sinana
		Tariana
		Tukano (Yepamasá)
		Tuyuka
		Wanano
	Banawá	
	Arawá	Deni
Jamamadí		
Jarawara		
Kulina (madiha)		
Paumari		
Zuhuaha		
Maku	Dáw	
	Hupda	
	Nadéb	
Karib	Yuhup	
	Hokaryana	
	Waimiri Atoari	
Katukina	Wai-wai	
	Kanamari	
	Katawixi	
	Katukina	
	Txunhuá-Djapá	
	Bora	Miranha
	Mura	Pirahã
	Tikuna	Tikuna
	Txapakura	Torá
	Yanomami	Yanomami

Fonte: Santos, 2022.

O direito a língua indígena é um direito assegurado ao povo indígena, garantido na constituinte de 1988, fundamentado no Direito Internacional dos Direitos Humanos, e atualmente proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU) o Ano Internacional das Línguas Indígenas, desde o ano de 2019 em decorrência da urgência e da gravidade da situação em que muitas línguas indígenas se encontram em extinção.

O direito à Terra Indígena e às políticas públicas específicas e diferenciadas, é uma reparação histórica do Estado brasileiro com os povos indígenas, pois antes de se tornar o

território que hoje chamamos de Brasil, era habitada por muitos povos indígenas. Não se pode sustentar o discurso do desenvolvimento (progresso), que, com suas raízes e visões coloniais, exclui os povos indígenas, não garantindo seu direito de *ser indígena* no lugar que escolher para viver.

2.2.2 A oferta da Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas

A política dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) é uma política pública educacional do governo federal que não muda o regime de colaboração entre os entes federados, mas dialoga com eles exercendo controle social. Os estados e municípios têm a sua autonomia, conforme Jamil Cury (2010) aborda sobre a questão federativa, enfatizando que funcionam numa divisão político-administrativa. Com a política do TEE essa divisão não vigora, mas não muda o regime de colaboração, respeitando a organização política brasileira.

Com a homologação do Decreto Federal nº 6.861/2009, no estado do Amazonas foram criados sete territórios, pactuados 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, em 13/12/2013 (VIEIRA, p. 39, 2017).

Figura 13: Territórios Etnoeducacionais do Amazonas



Fonte: Autora, 2022.

Após as reuniões para pactuação dos TEEs e assinaturas dos Plano de Ação, entre os compromissos pelas instituições, destaca-se a criação, nas secretarias municipais de educação, as Coordenações Municipais de Educação Escolar Indígena, parceria na execução do Projeto Pirayawara e assim como a implantação das Licenciaturas Interculturais, com o financiamento do MEC.

Em dezembro de 2010, o MEC e a SEDUC/Amazonas realizaram o I Seminário Estadual dos Territórios Etnoeducacionais, com objetivo de avaliar os territórios que haviam sido pactuados e priorizar as ações para o ano seguinte (SEDUC, 2010).

Neste seminário, participaram as secretarias municipais de educação, organizações indígenas e indigenistas, Conselho Estadual de Educação Escolar indígena, universidades e FUNAI. No quadro abaixo, apresentamos o que cada instituição se comprometeu em executar como ação prioritárias para os TEEs.

Quadro 02: Instituições participantes do I Seminário do TEEs no Amazonas.

I SEMINARIO ESTADUAL DOS TEEs NO AMAZONAS		
ESTADO – SEDUC	GEEI	Executar o Projeto Pirayawara nos sete TEEs, priorizando a formação inicial.
	CEEI	Trabalhar em parceria com a GEEI na realização do Projeto Pirayawara.
FEDERAL – MEC E UNIVERSI DADES	UEA	Criar em 2011 a Gerência de EEI na UEA. Dialogar com a CG para a oferta da Licenciatura Intercultural e pós graduação em parceria com UFAM e IFAM.
	IFAM	Em 2011, oferta da licenciatura Intercultural no TEE Rio Negro - SGC, TEE Alto Solimões -Tabatinga e TEE Baixo Amazonas - Lábrea. Em 2012, parceria com UFAM e UEA para a oferta da licenciatura intercultural em outros TEEs.
	MEC	Financiamento para ações da SEDUC e Universidades.
MUNICIPIOS – SEMEDs – POR TEEs.	TEE Rio Negro.	Construção de escola, magistério intercultural, formação continuada para professores indígenas e instituição da Comissão Gestora
	TEE Baixo Amazonas	Instituição da Comissão Gestora, criação das categorias de profissionais de escola indígena e a construção dos Projetos Político-Pedagógicos
	TEE Juruá-Purus	Retomada do Projeto Pirayawara, para construção de escolas e reuniões da Comissão Gestora.
	TEE Médio Solimões	Construção de escolas, melhoria do processo ensino-aprendizagem e reunião do TEE, entre março e novembro de 2011.

	TEE Alto Solimões.	Construção de escolas, formação de professores em nível superior, formação continuada, construção do Centro de Formação Alto Solimões e reunião do TEE
	TEE Vale do Javari	Construção de 27 escolas e a conclusão da formação de professores indígenas no Projeto Pirayawara
	TEE Yanomami e Ye'kuana	Pactuado em 2013.

Fonte: Autora, 2022.

Ressaltamos a análise dos compromissos firmados nesse seminário em cada TEE, verificamos no documento que a Universidade Federal do Amazonas não participou deste seminário.

Diante da paralização das reuniões dos TEEs, o movimento indígena do Amazonas, no ano de 2019, no mês de abril, dedicado ao mês dos povos indígenas, entregaram ao governador o documento final da III Marcha dos Povos Indígenas do Amazonas, no qual reivindicaram pelo Fórum de Educação e Saúde indígena do Amazonas, que a Secretaria de Estado e Qualidade do Ensino coordenasse as reuniões da política dos Territórios Etnoeducacionais no estado do Amazonas para a continuidade da política, anexo P (FOREEIA, 2018).

Figura 14: Territórios Etnoeducacionais no Amazonas atualizados



Fonte: Autora, 2022.

Em 2019, na audiência pública, realizada pelo MEC em Manaus sobre a consulta do 1º Plano Nacional de Educação Escolar Indígena, os povos indígenas reivindicaram o fortalecimento da política dos TEEs e entregaram documento solicitando o desmembramento dos territórios pactuados, incluindo o TEE Juruá, TEE Baixo e Médio Madeira e TEE Alto

Madeira e Purus, aumentando para nove Territórios Etnoeducacionais no Amazonas, conforme a figura 13 (SEDUC, 2019).

2.2.2.1 Território Etnoeducacional Rio Negro - TEE Rio Negro

Vieira (2017) apresenta que o Território Etnoeducacional Rio Negro está composto por três municípios, São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, todos localizados às margens do alto Rio Negro no estado do Amazonas. As populações indígenas estimadas nestes municípios, contabilizam no total de 48.133 pessoas, é o TEE que possui a maior população indígena do país, conforme o IBGE (2010), sendo que a população do município de São Gabriel da Cachoeira tem o maior número de povos indígenas deste TEE (Vieira, 2017, p.42).

O TEE Rio Negro está situado ao norte do país, fronteira com a Colômbia e Venezuela. Nesta abordagem apresentaremos a população indígena, levantamento das línguas indígenas, resultado das reuniões do TEE Rio Negro, resultado da reunião do seminário de avaliação do TEE Amazonas referente ao território e análise dos compromissos pactuados de acordo os eixos do PNTEEs.

Figura 15: Mapa do Território Etnoeducacional Rio Negro.



Fonte: Autora, 2022.

O TEE Rio Negro manteve a execução das reuniões, instituídas pelas organizações indígenas, revisando seu Plano de ação em 2014 em São Gabriel da Cachoeira e em 2017 no município de Santa Isabel do Rio Negro (Vieira, 2017, p. 44).

A partir dos documentos oficiais e relatórios no Amazonas, é notável que os povos indígenas e movimento indígena do estado, persistem na luta pela efetivação da EEI por meio da política do TEE Rio Negro, só não está compreensível para os responsáveis da política.

Quadro 03: População indígena do TEE Rio Negro.

	Barcelos	Santa Isabel do Rio Negro	São Gabriel da Cachoeira
	8.367	10.749	29.017
	Total	48.133	

Fonte: Autora, 2022

Vieira (2017) destaca que o TEE Rio Negro soma vinte e três grupos indígenas, conforme o quadro abaixo.

Quadro 04: Povos Indígenas do TEE Rio Negro

Povos Indígenas do TEE Rio Negro	
Família Linguística	Povos
Tukano	Arapaço, Barasana, Bará, Dessana, Kubeo, Karapanã, Makuna, Miriti-Tapuia, Tariano, Piratapuia, Tukano, Tuyuka e Wanano
Aruák	Baniwa, Baré, Kuripako, Tariano e Werekena
Makú	Dãw, Hupd'ah, Nadëb e Yuhup
Yanomami	Yanomami

Fonte: Autora, 2022.

Estes grupos pertencem às dez (10) Terras Indígenas localizadas no Alto Rio Negro (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), distribuídas em mais de 750 comunidades ou aldeias indígenas, com aproximadamente 400 pequenos sítios, nos quais vivem os povos indígenas (Vieira, p. 43, 2017).

A discussão da política sobre o TEE Rio Negro, aconteceu na I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira, no período de 15 a 18 de dezembro de 2008, abordou a política e a pactuação do Plano de Ação para o desenvolvimento e institucionalização da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Rio Negro. Segundo Vieira (2017), participaram das discussões, o MEC, a SEDUC/AM, as SEMECs de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, IFAM/ São Gabriel da Cachoeira, Universidade do Estado do Amazonas, Universidade Federal do Amazonas, FUNAI e os representantes dos povos indígenas da região do Rio Negro, lideranças políticas e tradicionais, organizações indígenas e indigenistas (Vieira, 107, p.43).

Após várias reuniões, o documento pactuado foi assinado entre as instituições com a presença das organizações indígenas e indigenistas no dia 25 de maio de 2009.

Quadro 05: Instituições presentes na reunião do TEE Rio Negro.

TEE RIO NEGRO – ASSINATURA DAS INSTITUIÇÕES NO DOCUMENTO	
Municípios	Prefeito de São Gabriel da Cachoeira; Secretário de Educação do Município de Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos
Estado	Secretário de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC).
Federal	Secretaria da SECADI/MEC; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM); Universidade do Estado do Amazonas (UEA); a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Fonte: Autora, 2022.

Vieira (2017) nos relata que outras reuniões ocorreram após pactuação do TEE Rio Negro, sendo que em 2011, nos dias 16 a 18 de agosto, o encontro com 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.

Quadro 06: Comissão Gestora do TEE Rio Negro.

COMISSÃO GESTORA (CG)	
Organizações Indígenas	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.
Organização Indigenista	Instituto Socioambiental – ISA
Municípios	Secretaria de Educação do Município de São Gabriel da Cachoeira.
Estado	Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC).
Federal	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CGEEI); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus SGC; Fundação Nacional do Índio – FUNAI/CR SGC

Fonte: Autora, 2022.

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, que apesar de terem confirmado participação, não compareceram por problemas logísticos, segundo as justificativas registradas no relatório da FOIRN.

Nesta reunião, foram relatados diversos problemas enfrentados pelas instituições no desenvolvimento da Educação Escolar Indígena no Território Rio Negro, além disso, destacaram os desafios que precisariam ser enfrentados e superados pela Comissão Gestora do TEE Rio Negro, a curto, médio e longo prazo, para garantir a qualidade da EEI.

Em 2014, os povos indígenas, persistentes reuniram-se, dos dias 01 a 06 de junho, convocados pela 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), para realização do Seminário de Educação Indígena e o Encontro do Território Etnoeducacional Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira. O objetivo da reunião foi 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 políticos pedagógicos indígenas e, de forma mais ampla, aprofundar a discussão político-filosófica da Educação Escolar Indígena e suas especificidades na região.

Quadro 07: Instituições presentes na reunião do TEE Rio Negro na reunião do dia 01 a 06/06/2011.

Instituições	
Organizações Indígenas	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.
Organização Indigenista	Instituto Socioambiental – ISA
Municípios	Secretaria de Educação do Município de São Gabriel da Cachoeira.
Estado	Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC); Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena/AM.
Federal	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CGEEI); Observatório de Educação Escolar Indígena da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Fundação Nacional do Índio – FUNAI/BSB/SGC

Fonte: Autora, 2022.

Além das instituições convidadas, instituições indígenas e indigenistas da CG, participaram, aproximadamente 312 professores e lideranças indígenas das comunidades localizadas nos municípios de Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira. Assim como a Coordenação Geral de Índios Isolados e Recém-Contatados (FUNAI/BSB) e a Coordenação Geral de Promoção da Cidadania (FUNAI/BSB).

Na reunião de junho de 2014, foram destacados 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 Políticos Pedagógicos Indígenas pelo governo e problemas com a qualidade e distribuição da merenda escolar.

Segundo Vieira (2017), 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 antes, expuseram as linhas de ação do TEE Rio Negro e debateram, com os participantes, as ações propostas. Com isso, encerrou-se com assinatura das instituições indígenas e não indígenas, no dia 04 de junho de 2014, o Plano de Ação do TEE Rio Negro revisado (Anexo C).

Após essa assinatura, no ano de 2014, foi realizada outra reunião no ano de 2017, para avaliação do documento do TEE Rio Negro, em Santa Isabel do Rio Negro (não encontramos o documento). Este foi o último encontro, mas a discussão sobre o TEE Rio Negro continuou sendo pautada pelo movimento indígena (FOIRN), sempre convidando as instituições governamentais e não governamentais. A persistência pela política do TEE Rio Negro, pelos indígenas, é observada nas atas de reuniões realizadas e documentos que foram assinados (VIEIRA, 2017, p. 45).

O primeiro documento pactuado em 2009 apresenta compromissos assumidos e assinados na ação deste TEE do MEC, SEDUC/AM, Universidades Públicas, SEMEDs e FUNAI. No segundo documento revisado e pactuado em 2014, além dos compromissos das instituições governamentais, citadas no primeiro documento, foram incluídas ações integradas entre as instituições para o avanço das ações deste TEE.

No I Seminário Estadual de Avaliação dos TEEs do estado do Amazonas, este território, após um (1) anos de pactuado, apresentou como prioridade as construções de escolas, magistério intercultural, formação continuada para professores indígenas e a instituição da Comissão Gestora (Viera, 2017, p. 41).

Para análise dos dados deste TEE, buscamos a leitura do segundo documento revisado e pactuado no ano de 2014, separando de acordo com os eixos do PNTEE. Este TEE, teve maior andamento e acompanhamento devido a iniciativa do movimento indígena, organizado e representado pela FOIRN.

Vejamos a figura 16 abaixo com ações pactuadas referente ao eixo 1²¹ do PNTEE, o eixo está voltado à gestão dos sistemas de ensino.

²¹ Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDO** (em negrito, verde); ATENDIDO PARCIALMENTE (sublinhado, laranja), *NÃO ATENDIDO* (em itálico, sem cor), conforme os relatórios e documentos do movimento indígena, FOIRN, FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D)

Figura 16: TEE RN - Eixo 1 – Gestão Educacional e Participação Social

Eixo I - Gestão Educacional e Participação Social					
MEC	01	Mobilizar a CAPES para manter Observatório da Educação Escolar Indígena, por meio de editais específicos para o Observatório de EEI.	21	Os poderes executivos dos municípios e do estado na abrangência do Território Etnoeducacional Rio Negro e do Território Yanomami e Y'ekwana 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.	
	02	Reunião de representantes gestores da gestão municipal e estadual do Território Etnoeducacional do Rio Negro incluindo o Território Yanomami e Yekwana.			
	03	Criar Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena.			
	04	Formular um novo PAR (Plano de Ações Articuladas) para fortalecer a Educação Escolar Indígena.			
	05	Traçar o plano intermunicipal e estadual de educação escolar indígena de acordo com o Plano Nacional de Educação			
	06	Realizar concurso específico para contratação de recursos humanos destinados à educação escolar indígena para a gestão da política dos TEEs.			
SEDUC	07	Estabelecer um cronograma para criação, implementação e regularização do Ensino Médio Integrado nas escolas indígenas da rede estadual.	23	Denúncia da FOIRN e FUNAI, ao MPT (Ministério Público do Trabalho) para realização de audiência com vistas a Termo de Ajustamento de Conduta para as SEMECs 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.	
	08	Criar programa para produção de materiais didáticos específicos que reflitam as realidades sociolinguísticas, a oralidade e os conhecimentos dos povos indígenas, apresentando as propostas de publicação para análise da CAPEMA.			
	09	Manter o funcionamento regular do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena/AM como espaço institucionalizado de diálogo intercultural			
	10	Reconhecer e regularizar todas as escolas indígenas da rede estadual, assim como ajudar os municípios da rede municipal.			
SEMED	11	Regularizar as escolas municipais indígenas nucleadas.	24	SEMECs e SEDUC-AM validarão as transferências, certificados e diplomas dos estudantes indígenas nas esferas de educação municipal e estadual, em tempo hábil.	
	12	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.			
	13	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.			
	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	Garantir que na contratação dos professores seja assegurado a prioridade dos professores Hupd'ah, Yuhupdeh, Daw e Nadeb eiri suas comunidades.			
UNIVERSIDADE	16	Consolidar o processo de gestão participativa, com a participação da EAF, FOIRN, MEC, ISA, APIARN, SEMED, ATARN, APM do IFAM, SEMPA, COPIARN e FUNAI.	26	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.	
FUNAI	17	Prestar assessoria técnica para o desenvolvimento das ações deste Plano.		27	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. Os Conselhos Municipais e Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas reconhecerão e validarão estes PPPs assim constituídos.
	18	Solicitar ao Ministério Público Federal convocar, com base nos materiais reunidos pelos Seminários de Educação Inalíngua 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.			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.
	19	O Presidente da República, o Ministério do Planejamento e o Ministério da Educação transformarão em Unidades Gestoras e Executores os Territórios Etnoeducacionais de acordo com a Resolução 05, de 2012, artigo 27 parágrafos 2º. Esta é a demanda dos povos indígenas e será continuamente cobrada pelo movimento indígena.			
	20	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.			

Fonte: Autora, 2022.

Das vinte e seis (26) propostas deste eixo, dezessete (17) propostas não se efetivaram (NÃO ATENDIDO), conforme é possível observar nas proposições destacadas hum (01) compromisso foi realizado pela SEDUC, que é a manutenção do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas e está assinada com o descritor “atendido”. No descritor, ATENDIDO PARCIALMENTE, aparecem nove (09) propostas, referindo-se às ações realizadas, em parte pela SEDUC relacionado a regularização das escolas indígenas, porém, ainda possui muitas escolas anexas. A SEMED no descritor ATENDIDO PARCIALMENTE, ações referentes ao funcionamento das escolas indígenas com a filosofia da EEI; funcionamento dos conselhos municipais, conforme o plano diretor; envio do material escolar para escolas indígenas; e a contratação de professores Hupd'ah, Yuhupdeh, Daw e

Nadcb eiri. A universidade local, em parceria com as instituições locais, constituindo-se o Fórum Institucional para ação conjunta no âmbito de políticas públicas em SGC. Ainda na ação conjunta, relacionamos o reconhecimento de escolas, nas quais o atendimento ainda é insipiente e demorado, assim como na criação de escolas indígenas e a validação dos certificados entre os sistemas de ensinos.

No que se refere ao Eixo 2, o quadro abaixo apresenta em destaque com ações pactuadas referente aos compromissos do eixo 2²² do PNTEE.

Figura 17: TEE RN - Eixo 2 – Pedagogias diferenciadas e uso das Línguas Indígenas.

Eixo II- Pedagogias diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas				
MEC	01	Manter o apoio financeiro para formação inicial e continuada de professores indígenas para o Magistério Intercultural, demandado no PAR.	20	Regularizar o HTP (horário de trabalho pedagógico) e HTPC.
	02	Divulgar amplamente os editais CAPEMA para acesso às escolas indígenas, secretaria de educação, associações indígenas, indigenistas e universidades.	21	Criar Magistério Específico para as etnias Hupd'ah, Yuhupdeh, Daw e Nadeb com a assessoria da For. Funai, ISA.
SEDUC	03	Promover e dar continuidade à formação de professores indígenas, a cada ano, os municípios e estado devem apresentar um calendário de atividades de formação dos professores indígenas.	UNIVERSIDADE	
	04	Na implantação de cursos de Magistério deve haver pleno entendimento entre as instâncias municipais e estaduais.	FUNAI	22 Apoiar financeiramente as articulações da FOIRN em prol da educação escolar indígena.
	05	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.	23	Apoiar técnica e financeiramente a realização das oficinas dos PPP das escolas indígenas em parceria com as instituições.
	06	Incluir na formação inicial os professores indígenas de Barcelos e Sta. Isabel do Rio Negro nas turmas a serem iniciadas em 2015.	24	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. Também garantir condições de execução e apoio à realização dos Planos de Gestão Territorial e Ambiental desenvolvidos pela FOIRN, ISA, FUNAI, ICMBio, IFAM.
	07	Construir e oferecer programa de complementação de estudos para professores já certificados em nível médio acadêmico para habilitação do magistério de nível médio.	25	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 nas escolas indígenas e instituições de nível superior.
	08	Viabilizar e garantir capacitação para a gestão dos recursos da alimentação escolar pela própria escola.	26	Iniciar o projeto de formação e atuação dos API em Barcelos e Santa Isabel, assim como inserir esta categoria no PCCR, institucionalizado pelos três municípios em forma de lei.
	09	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.	27	As SEMECs e SEDUC oferecerão formação continuada para professores e gestores indígenas na elaboração do PPP com garantia de recursos do MEC/PAR, com assessoria da FOIRN, do Instituto Socioambiental e da FUNAI.
	10	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.	28	SEMECs, SEDUC e MEC garantirão recursos mediante planejamento conjunto para a realização de oficinas de elaboração de material didático específico para as escolas indígenas do fundamental e médio, com a participação dos professores indígenas e movimento indígena. Garantir uma fase de experiência com o material didático nas escolas a fim de verificar a viabilidade do seu uso pedagógico.
	11	SEMEC, em parceria com FOIRN, ISA, FUNAI e MEC por meio do PAR, reativar e promover a formação e atuação dos APIs.	29	As SEMECs, SEDUC e MEC garantirão recursos para publicação, revisão e reedição de material didático diferenciado para as escolas no nível Fundamental e Médio, em curto prazo.
SEMED	12	Fazer levantamento de materiais didáticos elaborados, conforme solicitado pela plenária, e apresentar a SEDUC AM para publicação.	30	As Câmaras Municipais, incentivadas pelo movimento indígena, devendo lutar pela co-oficialização de todas as línguas indígenas.
	13	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.	31	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.
	14	Manter a coordenação e execução do Magistério Indígena III, em articulação com FOIRN, SEDUC, FUNAI, APIARN, ISA e demais parceiros.		
	15	Manter a formação continuada de forma descentralizada e em discussão com a FOIRN.		
	16	Promover um curso de formação dos conselheiros para o exercício de suas atividades nos Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB.		
	17	Dar continuidade às viagens de acompanhamento escolar, de acordo com as possibilidades financeiras da secretaria, por meio da atuação dos APIs.		
	18	Viabilizar e garantir capacitação para a gestão dos recursos da alimentação escolar pela própria escola.		
	19	Apoiar política e financeiramente as iniciativas de formação de redes de escolas indígenas.		

Fonte: Autora, 2022.

²² Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDO** (em negrito, verde); **ATENDIDO PARCIALMENTE** (sublinhado, laranja), **NÃO ATENDIDO** (em itálico, sem cor), conforme os relatórios e documentos do movimento indígena, FOIRN, FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

O Eixo 2 está voltado ao funcionamento da Educação Básica, das 31 propostas apresentadas só foram ATENDIDAS três: repasse do recurso federal para formação inicial e continuada, a SEDUC e a discussão e construção do PNGAT. O recurso federal foi repassado via Plano de Ação Articulado (PAR) pelo MEC à SEDUC/AM, pelo Termo de Convênio nº701624/2011 e Termo de Compromisso nº 7388/2012, em que o TEE Rio Negro foi contemplado conforme o documento da SEDUC. No território foi elaborado o Programa Nacional de Gestão Ambiental e Territorial (PNGAT) o PGTA das cinco microrregiões da FOIRN (FOIRN, 2022.)

Destacamos que, pela discussão mundial sobre as Décadas das Línguas Indígenas, das cinco (05) propostas ANTENDIDA PARCIALMENTE referente à cooficialização das línguas indígenas, ocorrendo somente em São Gabriel da Cachoeira, através da Lei Municipal nº145 aprovada em 2002 e regulamentada pela Lei nº 210, de 31 de outubro em 2006, as Línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa, e a Lei nº 0084/2017 – Língua Yanomami, publicada em 02 de abril de 2018, no Diário Oficial dos Municípios do estado do Amazonas (SANTOS, 2022, p.239).

No que se refere ao cumprimento do direito à educação, especificamente à oferta da educação básica, apresentamos os números de alunos, escolas e professores da Educação Escolar Indígena de 2018 a 2021 deste território, através da figura 18.

Figura 18: Censo TEE Rio Negro – 2018 a 2021

CENSO – TEE RIO NEGRO													
Mun.	Rede	2018			2019			2020			2021		
		ESCOLA	ALUNO	PROF	ESCOLA	ALUNO	PROF	ESCOLA	ALUNO	PROF	ESCOLA	ALUNO	PROF
BAR	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SIRN	M	19	609	61	19	584	56	23	803	24	23	869	108
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SGC	M	221	9.221	816	215	8.940	662	211	9.024	651	209	9.270	740
	E	10	3.043	353	10	2.995	301	9	2.809	226	9	3.058	281
Total Rede	M	240	9.830	877	234	9.524	718	234	9.827	675	232	10.139	848
	E	10	3.043	353	10	2.995	301	9	2.809	226	9	3.058	281
Total Geral		250	12.873	1.230	244	12.519	1.019	243	12.636	901	241	13.197	1.129

Fonte: Autora, 2022.

Pelo quadro apresentado, observamos que o maior número de oferta aos estudantes indígenas se concentra na rede municipal. No município de Barcelos (BAR) não existe o atendimento da rede estadual e municipal nos últimos 4 anos. Observamos que a rede municipal

tem cumprido com a oferta no ensino fundamental e a rede estadual tem apresentado pouca oferta aos estudantes indígenas, com isso, analisamos que o estado precisa priorizar a oferta no território, especialmente no município de Barcelos.

De acordo com o sistema educacional assegurado a Constituição Federal, no artigo nº 211, os municípios têm obrigação no atendimento do ensino fundamental inicial e final e a rede estadual pelo ensino fundamental final e ensino médio.

Quanto à formação de professores indígenas no Projeto Pirayawara, o município de São Gabriel da Cachoeira foi contemplado com a oferta do curso, parceria entre o município e governo federal neste território, conforme documento da SEDUC²³. De acordo com os dados de 2021 da figura 17 o número de professores atendidos foi de 1.129.

Na figura abaixo, constam ações pactuadas referente ao eixo 3²⁴ do PNTEE, sobre as condições de funcionamento das escolas, isto é, construção de estrutura física, alimentação escolar, transporte escolar, de acordo com o povo indígena daquele território.

Figura 19: TEE RN - Eixo 3 – Memórias, Materialidades e Sustentabilidade.

Eixo III - Memórias, Materialidade e Sustentabilidade		
MEC	01	<u>Manter o apoio técnico e financeiro para a SEDUC e as SEMECs na reestruturação da rede física das EEI discutido com FNDE.</u>
	02	<i>Apoiar a visita da FOIRN, SEMECs e SEDUC para conhecer experiências de construções arquitetônicas diferenciadas (Acre e outras)</i>
SEDUC	03	<i>Discutir com o FNDE a resolução de entraves para a construção, reforma e ampliação das escolas indígenas.</i>
	04	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 em parceria com outras instituições.
SEMEDs	05	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.
UNIVERSIDADE		
FUNAI		
AÇÃO CONJUNTA		

Fonte: Autora, 2022.

Neste eixo apareceram apenas cinco propostas, dentre as quais se destacam a construção e alimentação escolar. Conforme Vieira (2017), o MEC por meio da SECADI conduziu o desenvolvimento das construções de escolas indígenas, reunindo nos dias 06 a 08 de fevereiro

²³ Ofício nº 1614 -2022 GSE/SEDUC.

²⁴ Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDO** (em negrito, verde); ATENDIDO PARCIALMENTE (sublinhado, laranja), *NÃO ATENDIDO* (em itálico, sem cor), conforme os relatórios e documentos do movimento indígena, FOIRN, FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

de 2017, numa reunião em São Gabriel da Cachoeira com as organizações governamentais e não governamentais para o início da discussão do programa de construção de escolas específicas (VIEIRA, 2017, p. 50).

Vieira (2017) destaca que a reunião foi coordenada pela SECADI/MEC e resultou no 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. Segue a lista das escolas contempladas deste TEE no anexo E do trabalho.

No dia 31 de agosto de 2018, veiculou-se no site do MEC o anúncio da primeira licitação, em grupo, para construção do projeto emergencial, priorizando a divisão das cinquenta (50) escolas, em quatro grupos diferentes, tomando-se como critério os fatores logísticos, transporte, acessos e acidentes geográficos.

Diante dos critérios, definiu-se o projeto de implantação piloto que continha as primeiras dezoito (18) escolas, sendo treze (13) escolas indígenas em São Gabriel da Cachoeira e cinco (05) escolas em Santa Isabel do Rio Negro. Com isso, avaliariam problemas e sucessos do projeto para realizar as modificações em tempo hábil para os demais grupos.

No mapa abaixo conheceremos as dezoito (18) escolas indígenas, na cor azul, que foram para licitação.

Figura 20: Mapa das dezoito (18) escolas indígenas no TEE Rio Negro.



Fonte: MEC/FNDE, 2018.

O edital de licitação foi publicado no ano de 2019, tendo como vencedora uma empresa desconhecida (não localizamos o nome social e número do processo). Não encontramos nenhuma informação a respeito dos desdobramentos no site do MEC/FNDE sobre o início e término das construções pela empresa.

Quanto a alimentação escolar diferenciada, pela iniciativa do Ministério Público Federal do Amazonas, foi criada em 2016, a Comissão de Alimentos Tradicionais dos Povos no Amazonas (CATRAPOA), que vem contemplando por meio de editais a alimentação tradicional neste território. Desta comissão participam a SEDUC, SEMEDs, Movimento Indígena, Movimento Social, Extrativistas e outros.

Permanece a divulgação do edital de chamadas públicas para os serviços deste projeto, como todo projeto novo, vem sendo avaliado a cada edital para melhor oferta do produto na região, conforme os relatórios de reunião da CATRAPOA.

A figura abaixo apresenta ações pactuadas referente ao eixo 4²⁵ do PNTEE.

Figura 21: TEE RN - Eixo 4 – Educação de jovens e Adultos, E. Prof. e Tecnológica

Eixo IV - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica		
MEC		
SEDUC		
SEMEDs		
UNIVERSIDADE	01	<i>IFAM/SGC criará um processo de consulta para que um projeto de formação técnica adequada à realidade local por meio de um levantamento e participação comunitária.</i>
	02	<i>Ampliar a oferta de cursos de formação técnica e tecnológica de acordo com as demandas e necessidades das comunidades.</i>
FUNAI		
AÇÃO CONJUNTA		

Fonte: MEC, 2009.

Este eixo está voltado às políticas específicas da EJA e Ensino Médio Técnico e Profissional. Conforme a figura, registra-se somente a proposta para educação profissional e tecnológica, que até então só funciona na cidade de São Gabriel da Cachoeira pelo IFAM. Os cursos ofertados não são específicos conforme é divulgado no site do IFAM.

Não encontramos nenhuma proposta específica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no documento pactuado do TEE Rio Negro, mesmo assim, sem nenhuma proposta específica a

²⁵ Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDO** (em negrito, verde); ATENDIDO PARCIALMENTE (sublinhado, laranja), *NÃO ATENDIDO* (em itálico, sem cor), conforme os relatórios e documentos do movimento indígena, FOIRN, FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

EJA é ofertada pela SEDUC. São oitenta (80) estudantes indígenas nesta modalidade, segundo censo de 2021, somente em São Gabriel da Cachoeira.

Quanto a formação técnica, atendendo o documento pactuado, foi realizada somente o Projeto dos Agentes Comunitário Indígenas de Saúde (ACIS), apresentado pela FOIRN à SEDUC, realizado em parceria com a FIOCRUZ e formando 250 agentes no ano de 2012 (Vieira, 2017, p. 15).

Na figura abaixo, constam ações pactuadas referente ao eixo 5²⁶ do PNTEE.

Figura 22: TEE RN - Eixo 5 – Educação Superior e Pós-Graduação

Eixo V - Educação Superior e Pós-Graduação		
MEC	<u>01</u>	<u>Manter o apoio técnico e financeiro para as Licenciaturas Interculturais.</u>
	02	<i>SESU e SECADI devem elaborar programa que apoie o acesso dos estudantes aos vestibulares e apoie no traslado.</i>
	03	<i>Apoiar as IES com programas de inclusão superior de vestibulares próximo as suas comunidades/aldeias.</i>
SEDUC	04	<i>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.</i>
	<u>05</u>	<u>Fazer levantamento dos professores em serviço que não possuem graduação em educação escolar indígena e apresentar as universidades para a criação de cursos de licenciaturas interculturais.</u>
SEMED	06	<i>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.</i>
UNIVERSIDADE	07	<i>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.</i>
FUNAI	08	<i>Estabelecer, em conjunto com o MEC, programa que apoie o acesso dos estudantes indígenas das aldeias até a cidade e no deslocamento da cidade às universidades durante o curso.</i>
AÇÃO CONJUNTA	09	<i>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.</i>

Fonte: Autora, 2022.

O eixo 5 refere-se à política específica de Ensino Superior, tanto na graduação e pós-graduação, aparecendo com dez propostas. Neste Território, as universidades com a Licenciatura Intercultural, financiado pelo MEC em parceria com as prefeituras dos municípios.

²⁶ Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDO** (em negrito, verde); ATENDIDO PARCIALMENTE (sublinhado, laranja), *NÃO ATENDIDO* (em itálico, sem cor), conforme os relatórios e documentos do movimento indígena, FOIRN, FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D)

A oferta das Universidades Públicas no TEE é de suma importância para que haja professores graduados em Licenciaturas para ministrar aulas no ensino fundamental final e ensino médio.

Figura 23: Oferta de Graduação e Pós-Graduação específica no TEE Rio Negro.

ENSINO SUPERIOR – LICENTURAS OU PEDAGOGIAS ESPECÍFICAS					
UNIVERSIDADES	CURSO	QUANT	PARCERIA	FINANCIAMENTO	ANO INICIAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAZONAS - UEA	Pedagogia com formação em Interculturalidade	-	52 MUNICIPIOS	ESTADO	2009
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Baniwa	40	MUNICIPIO DE SGC FOIRN	FEDERAL	2013
	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Tukano	40	MUNICIPIO DE SGC FOIRN	FEDERAL	2013
	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Nheengatu	40	MUNICIPIO DE SGC FOIRN	FEDERAL	2013
	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Yanomami	42	MUNICIPIO DE SGC AYRKA - FOIRN	FEDERAL	2014
	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – Nheengatu	40	MUNICIPIO SANTA ISABEL FOIRN	FEDERAL	2014
	Formação de Professores Indígenas - Alto Rio Negro	60	MUNICIPIO DE SGC FOIRN	FEDERAL	2015
	Especialização em Educação Escolar Indígena	60	MUNICIPIO DE SGC FOIRN	FEDERAL	2018
UNSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS - IFAM	Licenciatura em Física	50	FOIRN	FEDERAL	2015
TOTAL		372			

Fonte: UEA, UFAM, 2022.

Como podemos observar na figura 21, a oferta de licenciaturas específicas para o professor indígena é insuficiente para o público, atualmente de 1.129 professores neste território, sendo que só fora ofertada uma turma de especialização em EEI pela UFAM com o total de 60 vagas.

Contando os quatros anos de início e término dos cursos, a UEA deixou de ofertar cursos interculturais em 2015, a UFAM desde 2017 e 2019, e o IFAM desde 2019.

No TEE Rio Negro, particularmente em São Gabriel da Cachoeira, estão sediadas duas universidades públicas: a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e o Instituto Federal do Amazonas/Campus SGC. Os cursos ofertados atualmente não possuem nenhuma especificidade voltada aos povos indígenas.

2.2.2.2 Território Etnoeducacional Baixo Amazonas - TEE Baixo Amazonas

O Território Etnoeducacional Baixo Amazonas está constituído de 22 municípios e uma variedade de povos, Mura, Sateré Mawé, Hiskaryana, Munduruku, Tukano, Kambeba, Tikuna,

Tatuio, Kokama, Baniwa, Baré e sua localização está próxima a capital do estado do Amazonas. Vejamos sua população indígena (IBGE,2010) em cada município deste TEE no quadro abaixo.

Quadro 08: População Indígena do TEE Baixo Amazonas.

	Municípios	População Indígena
01	Anamã	94
02	Barreirinha	4.691
03	Beruri	510
04	Boa Vista do Ramos	57
05	Careiro Castanho	499
06	Careiro da Várzea	494
07	Presidente Figueiredo	519
08	Iranubá	33
09	Itacoatiara	351
10	Manacapuru	104
11	Manaquiri	919
12	Manaus	203
13	Maués	4.939
14	Itapiranga	14
15	São Sebastião do Uatumã	21
16	Nhamundá	722
17	Novo Airão	537
18	Parintins	592
19	Rio Preto da Eva	55
20	Urucará	108
21	Urucurituba	3
22	Silves	28
	Total	15.493

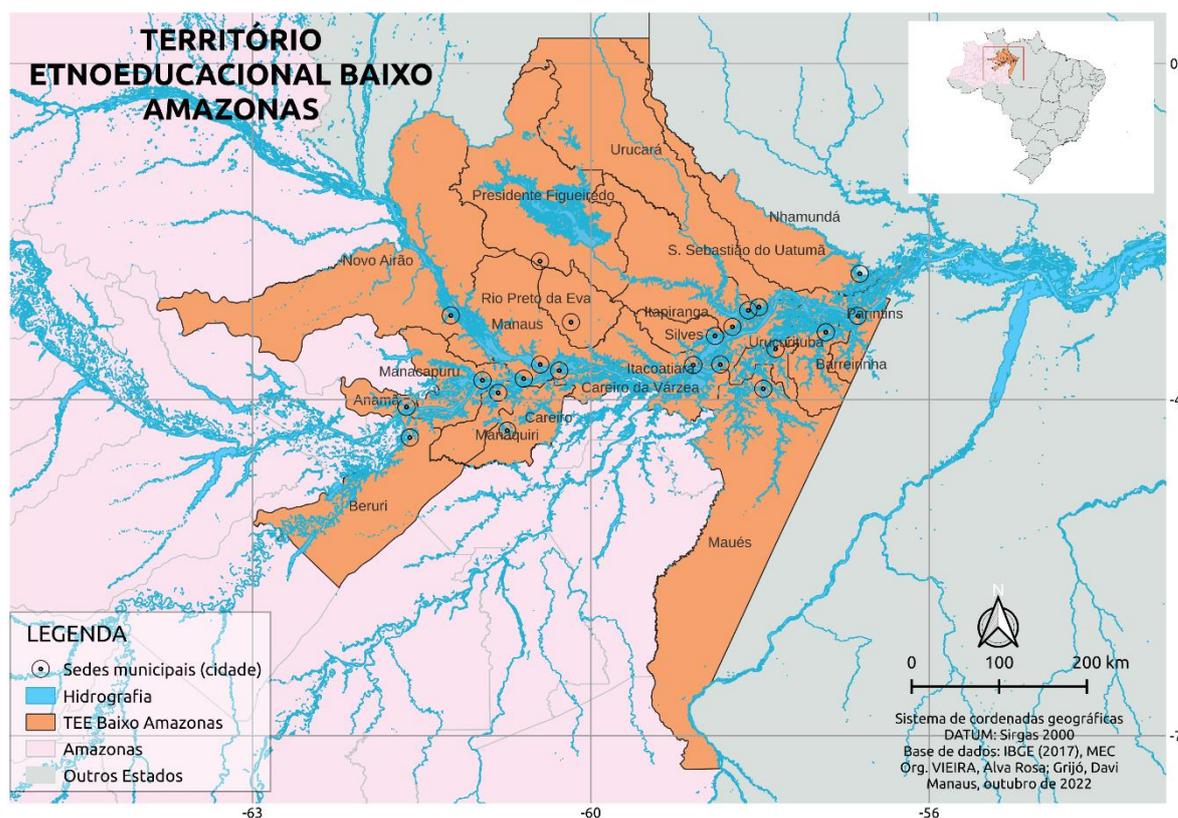
Fonte: Autora, 2022.

Como observamos no quadro 09, em todos os municípios aparece a população indígena, com dados no IBGE (2010). Diante dessa constatação, o TEE possui indígenas em todos os 22 municípios.

O TEE Baixo Amazonas possui o maior número de municípios, por isso seu atendimento se torna bem desafiador. No I Seminário Estadual dos Territórios Etnoeducacionais, conforme consta no quadro 02, a prioridade deste TEE foi a Instituição da Comissão Gestora, criação das categorias de profissionais de escola indígena e a construção dos Projetos Político Pedagógicos das escolas indígenas.

Este território realizou somente as reuniões de implantação com o MEC e depois reunião de Pactuação entre as instituições e participação dos representantes indígenas.

Figura 24: Mapa do Território Etnoeducacional Baixo Amazonas.



Fonte: Autora, 2022.

Os compromissos firmados pelas instituições neste território, constam no anexo F, no qual destacamos o que foi executado a partir do documento pactuado no eixo 1²⁷.

²⁷ Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDO** (em negrito, verde); ATENDIDO PARCIALMENTE (sublinhado, laranja), *NÃO ATENDIDO* (em itálico, sem cor), conforme os relatórios e documentos do movimento indígena, FOIRN, FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO...).

Figura 25: TEE BA - Eixo 1 – Gestão Educacional e Participação Social

Eixo I - Gestão Educacional e Participação Social		
MEC	01	<i>Viabilizar a implantação do Observatório da Educação Escolar Indígena, com a Universidade Federal do Amazonas e a Universidade do Estado do Amazonas, para realização de diagnósticos da situação da educação escolar indígena no Território Etnoeducacional Baixo Amazonas.</i>
	02	Criar um programa de apoio à permanência dos estudantes indígenas no ensino Superior.
	03	<i>Disponibilizar profissionais para articular instituições responsáveis pelas ações que integram este plano de trabalho e sistematizar informações.</i>
SEDUC	04	Implementar 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.
	05	Acompanhar anualmente o Censo Escolar / INEP / MEC das escolas indígenas em articulação com as Secretarias Municipais de Educação.
	06	<u>Reconhecer e regularizar todas as escolas indígenas da rede estadual e municipal do TEE Baixo Amazonas, bem como apoiar tecnicamente os municípios do referido território.</u>
SEMED	07	<u>Manter o pleno funcionamento das Escolas Municipais Indígenas de Ensino fundamental com a filosofia de educação diferenciada.</u>
	08	Criar na estruturas das SEMECs uma equipe especializada para atendimento das demandas e escolas indígenas.
	09	<u>Criar e 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, garantindo assentos para indígenas.</u>
	10	<u>Cadastrar corretamente as escolas indígenas no Censo Escolar / INEP / MEC a cada ano.</u>
	11	<i>Garantir a criação e a realização do concurso público específico para efetivação de professores indígenas e outros profissionais das escolas indígenas.</i>
UNIVERSIDADE	12	<u>Implementar o núcleo específico dentro da Universidade para desenvolver a educação indígena em nível superior.</u>
	13	<u>Desenvolver o projeto de Licenciatura Intercultural</u>
	14	<u>Realizar projeto de pós-graduação em nível de especialização em Educação Intercultural Indígena.</u>
	15	<i>Formular o projeto de pós-graduação em nível de especialização em gestão para Educação Escolar Indígena.</i>
FUNAI	16	<i>Prestar assessoria técnica para o desenvolvimento das ações deste Plano.</i>
	17	<i>Apoiar financeiramente as articulações das Organizações Indígenas em prol da educação escolar indígena no Território Etnoeducacional Baixo Amazonas.</i>

Fonte: Autora, 2022.

O eixo 1 deste território apresenta 17 (dezessete) propostas, sendo que 04 (quatro) destas, são consideradas como **atendido** pelo MEC, SEDUC e SEMED, 07 (sete) propostas apresentam atendidas parcialmente e 06 (seis) absolutamente *não atendidas*.

Este TEE é o que mais implantou as coordenações de educação escolar indígena nas secretarias municipais após a implantação da política do TEE Baixo Amazonas, conforme apontam os relatórios dos Encontros dos Coordenadores da GEEI/SEDUC (2015), anexo G.

Na figura abaixo, constam ações pactuadas referente ao eixo 2²⁸ do PNTEE.

Figura 26: TEE BA - Eixo 2 – Pedagogias diferenciadas e uso das Línguas Indígenas.

Eixo II - Pedagogias diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas		
MEC	01	Descentralizar recursos em apoio ao Programa de Produção de Materiais Didáticos para as escolas indígenas do Território Etnoeducacional Baixo Amazonas a ser criado pela SEDUC-AM, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, organizações indígenas e indigenistas.
	02	Descentralizar recursos em apoio à formação inicial e continuada de professores indígenas para o Magistério Intercultural, coordenada pela SEDUC/AM e em parceria com as Secretarias Municipais de Educação dos respectivos municípios, as organizações indígenas e indigenistas do Território Etnoeducacional Baixo Amazonas
SEDUC	03	<u>Garantir a realização de duas etapas presenciais de formação inicial e continuada de professores indígenas, por ano, a partir de um calendário estabelecido com as Secretarias Municipais de Educação dos respectivos municípios, para o período de 2009-2011, visando à oferta de educação escolar de qualidade no interior das terras indígenas por meio de programa de habilitação para a docência em nível médio específico (magistério) nas escolas indígenas.</u>
	04	<i>Estabelecer um cronograma para implementação e regularização do Ensino Médio Integrado nas escolas indígenas da rede estadual.</i>
	05	<i>Dinamizar e ampliar o Programa Pirayawara 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, com cronograma para período de 2009 -2011, apresentando as propostas de publicação para análise da CAPEMA – Comissão de Apoio à Publicação de Materiais Indígenas do MEC/SECAD.</i>
	06	<i>Firmar e executar de forma compartilhada, convênios com as secretarias municipais de educação para criação de Ensino Médio Indígena nas comunidades onde já se formaram o ensino fundamental, em regime de gestão compartilhada entre o estado e município.</i>
	07	<i>Apoiar e participar do grupo interinstitucional com MEC, FUNAI e secretaria municipais de educação para definir e assegurar o desenvolvimento regular dos cursos de formação de profissionais indígenas em educação, com todas condições necessárias e disponíveis.</i>
	08	<u>Possibilitar e garantir que a Coordenação Pedagógica e política da Educação Básica implementada nas escolas estaduais seja feita em colaboração com as secretarias municipais de educação, para que se consolide uma política única em Educação Escolar Indígena.</u>
SEMED	09	Manter a coordenação e execução do Magistério Indígena, em articulação com a SEDUC, demais Secretarias Municipais de Educação, FUNAI e outros parceiros.
	10	Manter a formação continuada de professores Indígena de forma descentralizada em discussão com a SEDUC.
	11	<i>Promover cursos de formação de conselheiros para o exercício de suas atividades nos Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB.</i>
	12	<u>Garantir encontros pedagógico de planejamento nas comunidades indígenas com a participação de maior número de escolar por encontro e dar continuidade as viagens de acompanhamentos escolares de acordo com as possibilidades financeiras das secretarias.</u>
	13	<u>Garantir a continuidade do Programa de Formação de Professores Indígenas em magistério Intercultural, em articulação com a SEDUC.</u>
UNIVERSIDADE		
FUNAI	14	<i>Apoiar técnica e financeiramente a realização de oficinas de discussão das políticas públicas educacionais para conhecimento de professores e lideranças no Território Etnoeducacional Baixo Amazonas.</i>

Fonte: Autora, 2022.

O eixo 2 apresenta 14 (catorze) propostas no documento pactuado, porém, somente 04 (quatro) propostas foram atendidas pelo MEC e SEMED, 04 (quatro) propostas surgem como

²⁸ Este eixo está voltado à Educação Básica e magistério indígena. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDA** (em negrito, verde); ATENDIDA PARCIALMENTE (sublinhado, laranja), *NÃO ATENDIDA* (em itálico, sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

atendida parcialmente, 06 (seis) propostas não atendidas e não houve propostas deste eixo para Universidades.

A SEDUC através da Gerência de Educação Escolar Indígenas ofertou o Projeto Pirayawara (2019), Formação para professores indígenas (Magistério Indígena) nos seguintes municípios, distribuídos em polos, Autazes, Manaquiri (Careiro da Várzea, Iranduba, Rio Preto da Eva), Beruri (Anamã, Manacapuru), Nhamundá e Parintins.

Segundo os dados do Censo 2018, as ofertas de Educação Escolar Indígena neste território estão registradas na figura abaixo.

Figura 27: Censo do TEE Baixo Amazonas – Censo 2018 a 2021.

CENSO – TEE BAIXO AMAZONAS													
Mun.	Rede	2018			2019			2020			2021		
		ESCOLA	ALUNO	PROF									
ANAMÃ	M	3	100	6	3	119	6	3	102	6	3	114	6
	E	1	17	11	1	44	18	1	62	18	1	77	3
BARREI NHA	M	36	2.378	213	37	2.392	182	37	2.238	202	35	2.377	235
	E	1	379	46	1	259	20	1	342	38	1	271	48
BERURI	M	13	538	35	15	560	41	16	600	49	18	613	63
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BOA VISTA DE RAMOS	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CAREIRO CASTANHO	M	2	85	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CAREIRO DA VARZEA	M	8	166	10	8	163	12	8	146	10	8	136	9
	E	1	61	32	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IRANDUBA	M	1	30	3	1	23	3	1	19	2	1	9	1
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ITACOATIARA	M	5	346	27	5	298	26	5	242	20	5	272	21
	E	1	14	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MANACAPURU	M	7	71	7	8	102	14	9	104	12	8	87	11
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MANAQUIRI	M	13	464	32	13	496	42	13	482	44	13	496	43
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	34	28
MANAUS	M	4	123	20	2	116	19	4	116	19	4	122	20
	E	1	24	25	2	972	47	1	224	8	1	221	5
MAUÉS	M	37	1.839	112	37	1.938	117	36	1.904	140	36	2003	122
	E	1	257	39	3	1.172	87	1	391	15	1	360	19
ITAPIRANGA	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SÃO SEBASTIÃO DO LUTUMA	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NHAMUNDÁ	M	8	179	18	8	170	18	8	166	19	7	195	20
	E	2	129	68	1	53	13	2	120	28	2	110	14
NOVO AIRÃO	M	2	60	4	2	81	6	2	69	6	2	76	4
	E	-	-	-	-	-	-	1	33	5	1	37	4
PARINTINS	M	5	415	30	5	362	27	5	364	25	5	400	26
	E	1	69	23	1	53	13	1	96	20	2	89	6
RIO PRETO DA EVA	M	1	49	3	1	69	6	1	38	4	1	37	3
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PRESIDENTE FIGUEIREDO	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
URUCARÁ	M	2	41	4	2	41	4	2	49	4	2	40	4
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
URUCURITUBA	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	-	-	-	1	471	35	-	-	-	-	-	-
SILVES	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total Rede	M	147	6.884	528	146	6.930	523	150	6.639	562	148	7.007	588
	E	4	950	248	5	3.024	233	3	1.268	132	4	1.199	127
Total Geral		151	7834	776	151	9.954	756	153	7.907	694	152	8.206	715

Fonte: Autora, 2022.

Como podemos observar na figura 27 do censo de 2018 a 2021, a rede municipal tem número de escolas muito superior ao número da rede estadual. Os municípios que aparecem sem cor, são municípios que são atendidos pelas duas redes de ensino, sendo que na rede estadual, em sua maioria, são atendidas pelas salas de extensão ou sala anexa, vinculada a uma escola não indígena em sua maioria, chamadas no censo, como Centro de Educação Indígena. Os municípios apresentados na cor amarela são cidades atendidas apenas pela rede municipal.

Os municípios apresentados na cor vermelha são municípios que não possuem escolas cadastradas no Censo, mas que possuem população indígena conforme o quadro 08. Os municípios, que aparecem destacados na cor verde, são municípios que, de alguma forma foram atendidos pela rede municipal ou estadual e que nos anos de 2019 a 2021 não estão sendo atendidos.

Na figura 28, constam ações pactuadas referente ao eixo 3²⁹ do PNTEE.

Figura 28: TEE BA - Eixo 3 – Memórias, Materialidades e Sustentabilidade.

Eixo III - Memórias, Materialidade e Sustentabilidade		
MEC	01	<i>Apoiar técnica e financeiramente a SEDUC-AM e as Secretarias Municipais de Educação na reestruturação da rede física (construções e aquisição de equipamentos) das escolas indígenas no Território Etnoeducacional Baixo Amazonas</i>
SEDUC	02	<i>Estruturar a rede física das escolas indígenas de acordo com os interesses das comunidades, suas realidades ambientais e princípios de sustentabilidade com projetos e recursos a serem definidos com o Ministério da Educação.</i>
	03	<u>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 em parceria com outras instituições.</u>
SEMEDs	04	<i>Garantir a criação de mecanismos para aquisição de produtos regionais da merenda escolar por meio das Associações das Escolas e demais associações indígenas.</i>
	05	<u>Elaborar um plano de investimento para garantir a infraestrutura adequada e o bom funcionamento das escolas indígenas.</u>
	06	<u>Garantir o envio dos materiais escolares para manter a qualidade e regularidade das atividades escolares.</u>
	07	<i>Garantir transporte escolar adequado às escolas indígenas em parceria com as secretarias municipais de educação, SEDUC e MEC.</i>
UNIVERSIDADE FUNAI		

Fonte: Autora, 2022.

²⁹ Este eixo está voltado à construção de escolas indígenas, alimentação escolar e transporte escolar, mas de uma forma específica. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDA** (em negrito, verde); ATENDIDA PARCIALMENTE (sublinhado, laranja), *NÃO ATENDIDA* (em itálico, sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

No eixo 3, a figura registra 07 (sete) propostas, sendo que 02 (duas) aparecem como atendida parcialmente e o restante não atendida. Neste eixo não aparece nenhuma proposta para Universidade e Funai.

A figura 29 registra ações pactuadas que se refere ao eixo 4³⁰ do PNTEE deste território.

Figura 29: TEE BA - Eixo 4 – Educação de jovens e Adultos, E. Prof. e Tecnológica.

Eixo IV - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica		
MEC		
SEDUC		
SEMEDs		
UNIVERSIDADE	01	<i>Ampliar a oferta de cursos de formação técnica e tecnológica de acordo com as demandas e necessidades das comunidades.</i>
	02	<i>A partir das demandas locais e em conformidade com o disposto nos artigos 6º, 7º e 8º da Lei 11.892/2008 (que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências), atualizar e ampliar as suas ações de: formação de professores em licenciatura intercultural, ensino médio integrado, PROEJA, ensino médio concomitante, ensino médio subsequente em cursos técnicos demandados no território, cursos de extensão (curta duração) pesquisa e demais cursos.</i>
FUNAI		

Fonte: Autora, 2022.

Conforme registrada na figura 29, nenhuma proposta das duas ações foi ATENDIDA pelas instituições, sendo que não foi apresentada nenhuma proposta ao MEC, SEDUC, SEMEDs e FUNAI.

A figura abaixo, destaca ações pactuadas referente ao eixo 5³¹ do PNTEE.

Figura 30: TEE BA - Eixo 5 – Educação Superior e Pós-Graduação.

Eixo V - Educação Superior e Pós-Graduação		
MEC	01	<u>Apoiar técnica e financeiramente a UEA, o IFAM e a UFAM no desenvolvimento de programas de formação inicial de professores indígenas nas licenciaturas interculturais.</u>
SEDUC	02	<i>Apoiar e acompanhar tecnicamente a criação de cursos das licenciaturas interculturais da UEA, IFAM e UFAM para garantir a ampliação da oferta de Educação Básica intercultural no Território Etnoeducacional Baixo Amazonas.</i>
SEMED	03	<i>Empenhar esforços para apoiar os programas de formação superior em Educação Escolar Indígena, em especial as licenciaturas interculturais.</i>
UNIVERSIDADE	04	<u>Desenvolver o projeto de Licenciatura Intercultural e outros cursos superiores sugeridos pelas comunidades que integram o Território Etnoeducacional Baixo Amazonas.</u>
FUNAI	05	<i>Apoiar financeiramente com bolsas de auxílios os estudantes indígenas em cursos superiores.</i>

³⁰ Este eixo está voltado à EJA específico e Ensino Médio Técnico e profissional. Para compreensão do quadro de análise **ATENDIDA** (verde); **ATENDIDA PARCIALMENTE** (laranja), **NÃO ATENDIDA** (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D)

³¹ Este eixo está voltado a graduação e Pós-graduação específicos. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDA** (verde); **ATENDIDA PARCIALMENTE** (laranja), **NÃO ATENDIDA** (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D)

Fonte: Autora, 2022.

No eixo 5, apareceram 05 (cinco) propostas, das quais duas propostas aparecem PARCIALMENTE ATENDIDA no que tange a licenciaturas específicas. Quanto as três propostas restantes NÃO ATENDIDA.

Neste território, foram ofertados cursos específicos de graduação para o Povo Mura de Autazes em 2007 e em 2011 para o povo Sateré Mawé de Maués pelo Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI) da FACED/UFAM e, também, graduação específica para o povo Sateré Mawé de Barreirinha pelo programa de Licenciatura Indígena da Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável do IFCHL/UFAM no ano de 2014. Foi ofertado ainda o curso de pós-graduação, especialização em EEI pelo Departamento de Educação Escolar Indígena da FACED/UFAM, no ano de 2018.

Segundo Bettioli (2017), em agosto de 2009, foi ofertado o Curso Pedagogia Intercultural por meio do Programa de Formação do Magistério Indígena/PROIND da UEA, nos municípios deste TEE: Anamá, Anori, Autazes, Barreirinha, Beruri, Boa Vista do Ramos, Canutama, Caapiranga, Iranduba, Itacoatiara, Itapiranga, Manacapuru, Manaquiri, Manaus, Maués, Nhamundá, Novo Airão, Parintins e São Sebastião do Uatumã (BETTIOLI, p. 121, 2017).

Neste TEE, estão localizados os núcleos de Ensino Superior da Universidade Estadual do Amazonas pelos Núcleos de Ensino Superior da UEA que abrigam cursos de oferta especial, vinculados às Unidades Acadêmicas nos municípios de Manacapuru, Iranduba, Maués, Manaus e Presidente Figueiredo. Há ainda, dois Centros de Estudos Superiores que possuem um corpo docente próprio e oferecem cursos regulares e outros de oferta especial nos municípios de Parintins e Itacoatiara (BETTIOLI, 2017, p. 58-59). A UFAM possui sede em Itacoatiara e Parintins. O IFAM registra sede nos municípios de Iranduba, Maués, Parintins, Itacoatiara, Presidente Figueiredo e Manacapuru.

2.2.2.3 Território Etnoeducacional Alto Solimões - TEE Alto Solimões

No TEE Alto Solimões vivem os povos Tikuna, Kokama, Kanamari, Kambeba, Kaixana e Witoto. Está constituído pelos municípios de Amaturá, Benjamin Constant, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins e tem uma população indígena estimada em 52.203 pessoas neste TEE (IBGE, 2010).

Quadro 09: População indígena no TEE Alto Solimões.

Municípios	Amaturá	Benjamin Constant	S Antônio do Içá	São P. de Olivença	Tabatinga	Tonantins
População Indígena	3.024	9.833	6.445	14.974	14.855	3.072
Total					52.203	

Fonte: Autora, 2022.

É o TEE do Amazonas que possui a maior população indígena, constituído de municípios que se formaram a partir dos aldeamentos fomentados pelas missões religiosas, conforme Silva (2016).

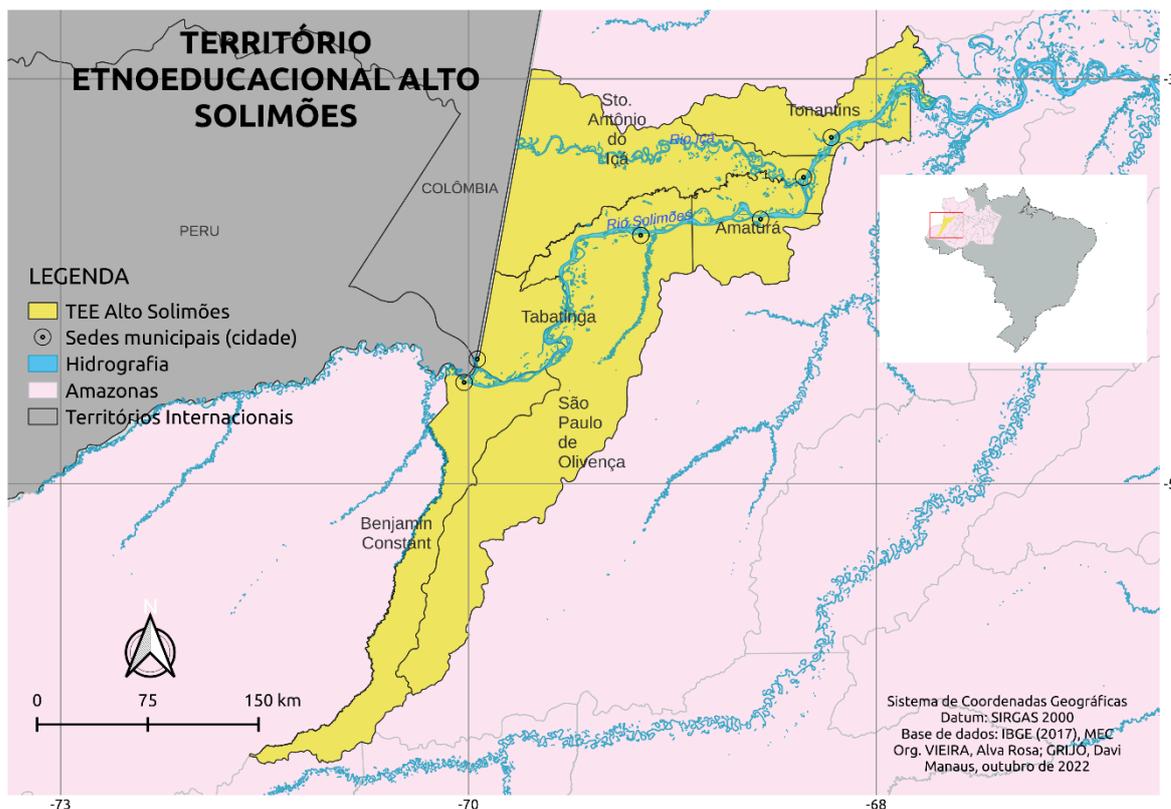
Quadro 10: Municípios do TEE Alto Solimões que se formaram a partir dos Aldeamentos.

	Aldeamento	Localização Atual	Povos Indígenas
01	Eviratéua	Amaturá	Cambeba, Caiuvicena, Juri, Pariana, Xomana
02	São José do Javari	Benjamim Constant	Tikuna
03	Javari	São Paulo de Olivença	Cambeba, Juri, Passé, Tikuna
04	Tabatinga	Tabatinga	Cambeba, Tikuna
05	Tonantins	Tonantins	Caiuvicena, Passé, Tikuna
06	Boa Vista	Santo Antônio do Içá	Caiuvicena

Fonte: Silva, 2016.

No I Seminário Estadual do TEEs do Amazonas, o TEE Alto Solimões apresentou como prioridade, a construção de escolas indígenas, formação de professores em nível superior, formação continuada, construção do Centro de Formação no Alto Solimões e a reunião do TEE Alto Solimões, entre maio e novembro de 2011.

Figura 31: Território Etnoeducacional Alto Solimões.



Fonte: Autora, 2022.

Conforme Silva (2016), em 2010 foram realizados encontros sobre a implantação do TEE, seminário de implantação e reunião de Pactuação, coordenados pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), conforme o quadro abaixo.

Quadro 11: Comissão Gestora do TEE Alto Solimões

COMISSÃO GESTORA (CG)	
Organizações Indígenas	Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngüe (OGPTB); Federação das Organizações dos Caciques e Comunidades Indígenas Tikuna (FOCCIT); o Conselho Geral das Tribos Tikuna (CGTT)
Organização Indigenista	
Municípios	Prefeitos de Benjamin Constant e São Paulo de Olivença e Secretaria de Educação do Município de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins.
Estado	Gerência de Educação Escolar Indígena - GEEI/SEDUC. Universidade Estadual do Amazonas (UEA)
Federal	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CGEEI); Fundação Nacional do Índio – FUNAI/BSB/SGC o Centro de Ensino Superior de Tabatinga; o Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Fonte: Autora, 2022.

Silva (2016) aponta que a Reunião de Pactuação dos Territórios Etnoeducacionais do Alto Solimões teve como objetivo consolidar os encaminhamentos das discussões de implantação deste território por meio da sistematização e pactuação do Plano de Ação. Assim foi constituída a Comissão Gestora (CG) pela Portaria n°. 928/2011/MEC e a Portaria n° 937/2011/MEC, que cria, respectivamente, os Territórios Etnoeducacionais Alto Solimões e Vale do Javari.

Vejam os a figura abaixo com ações pactuadas referente ao eixo 1³² do PNTEE .

Figura 32: TEE AS - Eixo 1 – Gestão Educacional e Participação Social.

Eixo I - Gestão Educacional e Participação Social					
MEC	01	Viabilizar a implantação do Observatório da Educação Escolar Indígena, com a UFAM e a UEA, para realização de diagnósticos da situação da educação escolar indígena no TEE Alto Solimões.	SEMED	17	FUNDEB de acordo com os Conselhos Regionais, garantindo assento e participação efetiva dos representantes indígenas.
	02	Disponibilizar um coordenador para o TEE Alto Solimões para articular as instituições responsáveis pelas ações que integram este Plano de Trabalho e sistematizar as informações necessárias para o controle social indígena.		18	Manter constante comunicação com os representantes indígenas dos Conselhos de Merenda para garantir suas participações nas reuniões.
	03	Apoiar técnica e financeiramente o trabalho da Comissão Gestora do TEE Alto Solimões.		19	Cadastrar corretamente as escolas indígenas no Censo Escolar / INEP/MEC a cada ano.
SEDUC	04	Implementar 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.	UNIVERSIDADE	20	Regularizar a situação das escolas indígenas para o atendimento diferenciado em políticas públicas financeiras, técnico-administrativas e pedagógicas.
	05	Garantir o bom funcionamento dos Conselhos Escolares com a disponibilização de informações precisas sobre os recursos destinados às escolas indígenas (FUNDEB, alimentação escolar e outros).		21	Apoiar o trabalho da Comissão Gestora do TEE Alto Solimões.
	06	Discutir com MEC, FNDE e as Secretarias Municipais de Educação sobre a criação de estratégias que possibilitem o repasse de recursos federais e estaduais diferenciados destinados às escolas e alunos indígenas em contas específicas.		22	Criar a carreira de magistério indígena e realizar concurso público específico para contratação de professores indígenas.
	07	Discutir, em parceria com MEC, Secretarias Municipais de Educação, FUNAI e demais instituições, a qualidade da merenda escolar.		23	Criar o Núcleo de Diversidade Etnoeducacional e fazer estudos para implementação de um Campus Avançado de Formação Indígena dentro do plano de expansão do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) (2011-2013).
	08	Manter constante comunicação com os representantes indígenas dos Conselhos de Merenda para garantir suas participações nas reuniões.		24	Apoiar a permanência dos estudantes indígenas com bolsas institucionais.
	09	Possibilitar e garantir que a coordenação pedagógica e política da Educação Básica implementada nas Escolas Estaduais seja feita em estreita colaboração com as Secretarias Municipais de Educação, para que se consolide uma política única de educação escolar indígena na região.		25	Implementar o núcleo específico dentro da Universidade para desenvolver a educação indígena em nível superior.
	10	Cadastrar corretamente as escolas indígenas no Censo Escolar / INEP/MEC a cada ano, emarticação com as Secretarias Municipais de Educação.		26	Apoiar tecnicamente as ações do TEE Alto Solimões.
	11	Regularizar a situação das escolas indígenas para o atendimento diferenciado em políticas públicas financeiras, técnico-administrativas e pedagógicas.		27	Apoiar o trabalho da Comissão Gestora do TEE Alto Solimões.
	12	Apoiar técnica e financeiramente o trabalho da Comissão Gestora do TEE Alto Solimões.		28	Garantir a participação dos membros da Universidade em todas as reuniões da Comissão Gestora do TEE Alto Solimões.
	13	Garantir a contratação de representantes indígenas com perfil pedagógico-administrativo nas Coordenadorias Estaduais nos municípios do TEE Alto Solimões.		29	Implementar o Núcleo específico dentro da Universidade para desenvolver a educação indígena em nível superior e oferecer cursos de Licenciatura Intercultural e demais cursos superiores de interesse das comunidades.
	14	Criar a carreira de magistério indígena e realizar concurso público específico para contratação de professores indígenas.		30	Prestar assessoria técnica e acompanhar o desenvolvimento das ações deste Plano, na garantia de direitos e interesses dos povos indígenas do TEE Alto Solimões.
	15	Manter o pleno funcionamento das Escolas Municipais Indígenas de Educação Infantil e Ensino Fundamental com a política de educação escolar intercultural.		31	Apoiar financeiramente as articulações das Organizações Indígenas em prol da educação escolar indígena no Território Etnoeducacional Alto Solimões.
	16	Criar, garantir, estruturar e/ou manter em pleno funcionamento e aperfeiçoar os Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do		32	Apoiar o trabalho da Comissão Gestora do TEE Alto Solimões.
	MEMBRO INDÍGENAS DA COMISSÃO GESTORA				FUNAI
			34	Considerar as propostas do Território Etnoeducacional Alto Solimões na elaboração do Plano Plurianual – PPA da FUNAI e na programação da Coordenação Geral de Educação e na Seção de Educação da Coordenação Regional.	
			35	Tomar as providências cabíveis, de acordo com as normas internas, para resolver a situação trabalhista dos Monitores Bilingües vinculados a FUNAI.	
			36	Socializar com as comunidades dos povos do TEE Alto Solimões as discussões e as deliberações adotadas pela Comissão Gestora.	
			MEMBRO INDÍGENAS DA COMISSÃO GESTORA	37	Acompanhar todas as ações e atividades do Território
				38	Indicar de forma autônoma os representantes indígenas para participar de reuniões relacionadas ao TEE Alto Solimões.
					Consultar previamente as comunidades, quando julgarem necessário, para tomadas de decisão no âmbito da Comissão Gestora.

Fonte: Autora, 2022.

³² Este eixo está voltado à gestão dos sistemas de ensino. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDA** (verde); **ATENDIDA PARCIALMENTE** (laranja), **NÃO ATENDIDA** (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

O eixo 1 apresenta, pelo documento pactuado entre as instituições, 38 (trinta e oito) propostas, entre as quais, apenas 02 (duas) propostas foram **atendidas**, 06 (seis) propostas *atendidas parcialmente* e 30 (trinta) propostas não foram atendidas pelas instituições no campo da gestão.

Vejamos a figura abaixo com ações pactuadas referente ao eixo 2³³ do PNTEE.

³³ Este eixo está voltado à Educação Básica e magistério indígena. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDA** (verde); ATENDIDA PARCIALMENTE (laranja), *NÃO ATENDIDA* (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

Figura 33: TEE AS - Eixo 2 – Pedagogias diferenciadas e uso das Línguas Indígenas.

Eixo II - Pedagogias diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas		
MEC	01	Descentralizar recursos em apoio ao Programa de Produção de Materiais Didáticos para as escolas indígenas do TEE Alto Solimões a ser criado pela SEDUC, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, organizações indígenas e indigenistas.
	02	<i>Viabilizar o trabalho da CAPEMA – Comissão de Apoio à Publicação de Materiais Indígenas para a análise e aprovação dos materiais didáticos do TEE Alto Solimões.</i>
	03	Descentralizar recursos em apoio à formação inicial e continuada de professores indígenas para o Magistério Intercultural, coordenada pela SEDUC e em parceria com as Secretarias Municipais de Educação dos respectivos municípios, as organizações indígenas e indigenistas do TEE Alto Solimões.
SEDUC	04	<u>Garantir a realização de duas etapas presenciais de formação inicial e continuada de professores indígenas, por ano, a partir de um calendário estabelecido com as Secretarias Municipais de Educação dos respectivos municípios, para o período de 2011-2013, visando à oferta de educação escolar de qualidade no interior das terras indígenas por meio de programa de habilitação para a docência em nível médio específico (magistério) nas escolas indígenas.</u>
	05	<i>Apoiar e acompanhar tecnicamente a criação de cursos de licenciaturas interculturais na UEA, IFAM e na UFAM para garantir a ampliação da oferta de educação básica intercultural no Território Etnoeducacional Alto Solimões.</i>
	06	<i>Estabelecer um cronograma para implementação e regularização do Ensino Médio Integrado nas escolas indígenas da rede estadual, em parceria com o IFAM e o CETAM.</i>
	07	<i>Criar um 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, com cronograma para período de 2011 -2013, apresentando as propostas de publicação para análise da CAPEMA – Comissão de Apoio à Publicação de Materiais Indígenas do MEC/SECAD.</i>
SEMED	08	Manter a coordenação e execução do Magistério Indígena, em articulação com a SEDUC, demais Secretarias Municipais de Educação, FUNAI e outros parceiros.
	09	<u>Criar, garantir e/ou manter a formação continuada de professores indígenas de forma descentralizada e em discussão com a SEDUC e demais Instituições da Comissão Gestora.</u>
	10	<u>Promover cursos de formação de conselheiros para o exercício de suas atividades nos Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB.</u>
	11	<u>Assegurar as Coordenações Indígenas visitas de acompanhamento pedagógico nas escolas indígenas, garantindo recursos financeiros para a realização.</u>
UNIVERSIDADE		
FUNAI	12	<i>Apoiar técnica e financeiramente a realização de oficinas de discussão das políticas públicas educacionais para conhecimento de professores e lideranças no TEE Alto Solimões.</i>
	13	<i>Apoiar técnica e financeiramente e acompanhar a execução de cursos de formação de professores indígenas.</i>

Fonte: Autora,2022.

O eixo 2 apresenta 13 (treze) propostas, sendo 03 (três) propostas **atendidas**, 04 (quatro) atendidas parcialmente, 06 (seis) propostas *não atendidas* pelas instituições e nenhuma proposta para a Universidade.

O eixo está voltado à Educação Básica, que conforme o censo 2018 a 2021, tem os seguintes números de oferta pelas instituições de ensino neste TEE.

Figura 34: Censo do TEE Alto Solimões de 2018 a 2021.

CENSO – TEE ALTO SOLIMÕES													
Mun.	Rede	2018			2019			2020			2021		
		ESCOLA	ALUNO	PROF									
AMATURÁ	M	12	1.021	60	12	1.134	56	12	440	57	12	1.374	63
	E	2	332	76	2	346	68	1	225	27	2	249	75
BENJAMIN CONSTANT	M	24	3.791	202	26	3.989	214	26	4.175	227	28	4.377	230
	E	2	1.095	130	2	1.082	104	2	961	75	2	893	72
SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ	M	26	2.391	236	10	1.974	177	11	2.074	215	13	2.398	231
	E	2	639	64	2	612	44	2	650	42	2	657	40
SÃO PAULO DE OLIVENÇA	M	66	6.494	342	66	6.364	345	66	6.193	320	70	6.054	399
	E	3	972	87	1	555	33	3	1.223	60	3	1.044	86
TABATINGA	M	29	5.299	264	29	5.927	276	29	6.122	288	30	6.774	331
	E	3	1.641	106	4	1.945	106	4	1.524	440	4	1.942	121
TONANTINS	M	23	1.083	82	24	1.037	95	25	949	93	29	1.269	127
	E	-	-	-	1	182	21	1	136	21	1	172	33
Total Rede	M	180	20.079	1.186	167	20.425	1.163	169	19.953	1.200	182	22.246	1.381
	E	9	4.679	463	8	4.422	346	9	4.719	665	9	4.957	427
Total Geral		189	24.758	1.649	175	25.147	1.539	178	24.672	1.865	191	27.203	1.808

Fonte: Autora, 2022.

Para compressão do quadro, a oferta da rede municipal está representada pela letra M e a oferta da rede estadual está representada pela letra E. Os municípios que tem educação ofertada pela rede estadual, os números estão na cor vermelha, significa que possui uma (1) sala anexo ou de extensão na aldeia/comunidades indígena, assim não sendo contabilizada como escola indígena conforme o censo, porque a maioria destas estão vinculadas à matriz das escolas não indígenas.

No item, “total da rede”, observamos na coluna “escola”, a diferença muito grande entre a oferta da rede municipal e rede estadual, nos anos de 2018 a 2021.

Neste TEE foi realizada a formação de professores indígenas no Projeto Pirayawara (2019) nos seguintes municípios, Amaturá, São Paulo de Olivença, Tonantins, Santo Antônio do Içá, porém, ainda em 2022, paralisado sem realização do curso desde 2019 pela GEEI/SEDUC.

Na figura abaixo constam ações pactuadas referente ao eixo 3³⁴ do PNTEE.

Figura 35: TEE AS - Eixo 3 – Memórias, Materialidades e Sustentabilidade.

³⁴ Este eixo está voltado à construção de escolas indígenas, alimentação escolar e transporte escolar, mas de uma forma específica. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDA** (verde); **ATENDIDA PARCIALMENTE** (laranja), **NÃO ATENDIDA** (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

Eixo III - Memórias, Materialidade e Sustentabilidade		
MEC	01	<u>Priorizar a compra dos produtos na própria aldeia para alimentação escolar a partir de mudanças na regulamentação vigente sobre procedimentos de compra e prestação de contas.</u>
	02	<i>Apoiar técnica e financeiramente a SEDUC-AM e as Secretarias Municipais de Educação na reestruturação da rede física (construções e aquisição de equipamentos) das escolas indígenas no TEE Alto Solimões, com previsão de construção de 87 escolas nos próximos quatro anos.</i>
	03	<i>Apoiar técnica e financeiramente a construção do Centro de Formação de Professores Indígenas Torü Nguépatäü, na Aldeia Filadélfia em Benjamin Constant — AM, para professores indígenas do TEE Alto Solimões.</i>
	04	<i>Apoiar a estruturação de gerências de educação escolar indígena nos municípios.</i>
SEDUC	05	<i>Estruturar a rede física das escolas indígenas de acordo com os interesses das comunidades, suas realidades ambientais e princípios de sustentabilidade com projetos e recursos a serem definidos com o Ministério da Educação.</i>
	06	<i>Apresentar, em parceria com a Prefeitura Municipal de Benjamin Constant, projeto ao Ministério da Educação / FNDE para construção do Centro de Formação de Professores Indígenas Torü Nguépatäü, na Aldeia Filadélfia em Benjamin Constant — Aos professores indígenas do TEE Alto Solimões.</i>
	07	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.
	08	<u>Priorizar a compra dos produtos na própria aldeia para alimentação escolar a partir de mudanças na regulamentação vigente sobre procedimentos de compra e prestação de contas.</u>
	09	<u>Apoiar a estruturação das Coordenações de educação escolar indígena nos municípios.</u>
SEMEDs	10	<u>Criar e estruturar a Coordenação de educação escolar indígena no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, com recursos humanos e logísticos.</u>
	11	<u>Buscar mecanismos para garantir a aquisição de produtos regionais da merenda escolar por meio das Associações das Escolas e demais associações indígenas, de acordo com a realidade de cada município.</u>
	12	<u>Garantir a distribuição de merenda escolar no prazo estipulado pela legislação vigente, no local determinado e com transporte adequado.</u>
	13	<i>Garantir a elaboração de um plano de investimento e apresentar para o MEC/FNDE os projetos para a construção de escolas indígenas.</i>
	14	<i>Estabelecer parcerias com Órgãos Federais, Estaduais e Municipais para viabilizar a construção de escolas indígenas, respeitando as especificidades de cada comunidade.</i>
	15	<u>Garantir a oferta e manutenção de transporte escolar adequado de acordo com as necessidades de cada comunidade.</u>
UNIVERSIDADE	16	<i>Fazer levantamento junto às comunidades indígenas da região do Alto Solimões sobre a capacidade de produção e viabilidade econômica para oferecer produtos que serão adquiridos para merenda escolar.</i>
	17	<i>Apoiar, por meio da Faculdade de Tecnologia, a elaboração de projetos para a construção de escolas indígenas no âmbito do TEE Alto Solimões.</i>
FUNAI		

Fonte: Autora, 2022.

Das 17 (dezesete) propostas apresentadas no eixo 3, somente uma ação foi **atendida** pelas instituições, sendo que 07 (sete) ações foram atendidas parcialmente, 08 (oito) ações *não atendidas*. Nenhuma proposta surgiu deste eixo para FUNAI.

A única ação executada neste eixo foi a iniciativa do Ministério Público Federal do Amazonas, referente à Comissão de Alimentos Tradicionais dos Povos no Amazonas (CATRAPOA), em 2016, que contempla por meio de editais, aquisição de alimentação tradicional neste território.

A figura abaixo reúne ações pactuadas referente ao eixo 4³⁵ do PNTEE.

Figura 36: TEE AS - Eixo 4 – Educação de jovens e Adultos, E. Prof. e Tecnológica.

Eixo IV - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica		
MEC		
SEDUC		
SEMEDs		
UNIVERSIDADE	01	<i>Ampliar a oferta de cursos de formação técnica e tecnológica de acordo com as demandas e necessidades das comunidades.</i>
	02	<i>A partir das demandas locais e em conformidade com o disposto nos artigos 6º, 7º e 8º da Lei 11.892/2008 (que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências), atualizar e ampliar as suas ações de: formação de professores em licenciatura intercultural, ensino médio integrado, PROEJA, ensino médio concomitante, ensino médio subsequente em cursos técnicos demandados no território, cursos de extensão (curta duração) e pesquisa e demais cursos.</i>
FUNAI		

Fonte: Autora, 2022.

Como podemos observar, somente duas propostas apareceram neste eixo e não foram realizadas pelas instituições responsáveis durante os últimos anos. Não aparecem propostas destes eixos no documento de pactuação ao MEC, SEDUC, SEMEDs e FUNAI.

Vejamos a figura abaixo com ações pactuadas referente ao eixo 5³⁶ do PNTEE.

³⁵ Este eixo está voltado à EJA específico e Ensino Médio Técnico e profissional. Para compreensão do quadro de análise **ATENDIDA** (verde); **ATENDIDA PARCIALMENTE** (laranja), **NÃO ATENDIDA** (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D)

³⁶ Este eixo está voltado a graduação e Pós-graduação específicos. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDA** (verde); **ATENDIDA PARCIALMENTE** (laranja), **NÃO ATENDIDA** (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D)

Figura 37: TEE AS - Eixo 5 – Educação Superior e Pós-Graduação.

Eixo V - Educação Superior e Pós-Graduação		
MEC	01	<u>Discutir e implementar políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de alunos indígenas no Ensino Superior durante todo curso para conclusão com bom desempenho.</u>
	02	<u>Apoiar técnica e financeiramente a UEA, o IFAM e a UFAM no desenvolvimento de programas de formação inicial de professores indígenas nas licenciaturas interculturais, buscando atender a demanda.</u>
	03	<i>Apoiar técnica e financeiramente a UEA, o IFAM e a UFAM no desenvolvimento de políticas de inclusão e permanência de estudantes indígenas em cursos superiores regulares e programas de pós-graduação</i>
	04	<i>Apoiar técnica e financeiramente o IFAM, a UEA e o CETAM no desenvolvimento de políticas de formação tecnológica específica de nível médio, consultando os interesses das comunidades.</i>
	05	<i>Apoiar técnica e financeiramente a UEA, o IFAM e a UFAM no desenvolvimento de programas de formação continuada de professores indígenas.</i>
SEDUC		
SEMED		
UNIVERSIDADE	06	<u>Desenvolver o projeto de Licenciatura Intercultural e outros cursos superiores sugeridos pelas comunidades que integram o TEE Alto Solimões.</u>
	07	<i>Expandir a oferta da Licenciatura Intercultural para todos os municípios do TEE Alto Solimões.</i>
	08	<i>Desenvolver cursos de pós-graduação sugeridos pelas comunidades que integram o TEE Alto Solimões.</i>
	09	<i>Apoiar a permanência dos estudantes indígenas com bolsas institucionais.</i>
	10	<i>Realizar cursos de pós-graduação em educação intercultural indígena e outras áreas.</i>
FUNAI		

Fonte: Autora, 2022.

No eixo 5, apareceram 10 (dez) propostas, sendo que 03 (três) propostas atendidas parcialmente e 07 (sete) *não atendida* pelas instituições. Nas atendidas parcialmente, destacamos as ofertas de cursos de Licenciaturas específicas, contemplando uma parte do território, professores de Tabatinga, Benjamin Constant pelo Departamento de Educação Escolar Indígena da FACED/UFAM. Em São Paulo de Olivença pela ENS/UEA foi ofertado o curso de Pedagogia Intercultural.

Em 2006, foi realizado o curso de Licenciatura para professores Indígenas do Alto Solimões pela UEA em parceria com a OGPTB, projeto que teve um longo processo de discussão, de escolhas, de elaboração de implantação e implementação. Registra-se a matrícula inicial de 250 professores indígenas, dos quais concluíram 204 professores indígenas, em 2010 (BENDAZZOLI, 2011, p. 327).

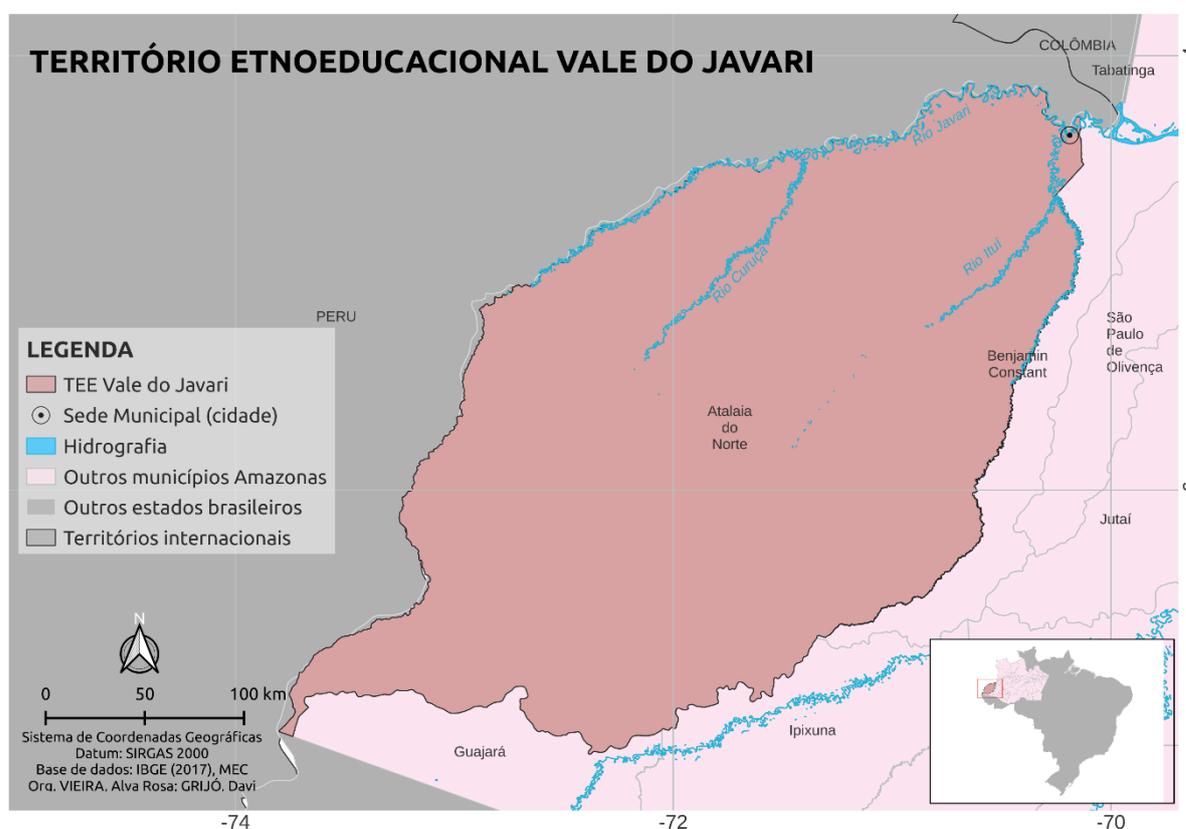
Em 2009, através do PROIND da UEA, contemplou indígenas e não indígenas nos municípios de Benjamin Constant, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins.

No TEE Alto Solimões estão localizadas as universidades públicas, Centro de Estudo Superior da UEA que abriga os cursos de oferta especial, vinculados às Unidades Acadêmicas no município de Tabatinga (BETTIOL, 2017, p. 58-59). A UFAM tem um Campus em Benjamim Constant e o IFAM em Tabatinga.

2.2.2.4 Território Etnoeducacional Vale do Javari – TEE Vale do Javari

O Território Etnoeducacional Vale do Javari localiza-se na fronteira do Brasil com o Peru, no extremo oeste do estado do Amazonas, compreendendo parte dos municípios de Atalaia do Norte, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença e Jutai. Totaliza uma área contínua de 8.544.480 hectares de floresta equatorial densa, com rica biodiversidade e diversos rios navegáveis como o Javari, Curuçá, Ituí, Itacoai e Quixito, além dos altos cursos dos rios Jutai e Jandiatura (CTI & ISA, p.28, 2011).

Figura 38 – Mapa do Território Etnoeducacional Vale do Javari.



Fonte: Autora, 2022.

A Terra Indígena foi demarcada em 2000 e homologada em 2.001. Historicamente a região tem sofrido constante pressão de exploração de seus recursos naturais, em especial a

Figura 41: TEE VJ - Eixo 1 – Gestão Educacional e Participação Social.

Eixo I - Gestão Educacional e Participação Social				
MEC	01	Viabilizar a implantação do Observatório da Educação Escolar Indígena, com a Universidade Federal do Amazonas e a Universidade do Estado do Amazonas, para realização de diagnósticos da situação da educação escolar indígena no Território Etnoeducacional Vale do Javari.	SEMED 17	Contratação de um técnico especialista em educação escolar indígena que acompanhe a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada povo, encaminhando-o aos órgãos competentes para análise e aprovação.
	02	Disponibilizar um coordenador para o Território Etnoeducacional Vale do Javari para articular as instituições responsáveis pelas ações que integram este Plano de Trabalho e sistematizar as informações necessárias para o controle social indígena.	18	Cadastrar corretamente as escolas indígenas no Censo Escolar / INEP/MEC a cada ano.
	03	Apoiar técnica e financeiramente o trabalho da Comissão Gestora do TEE Vale do Javari.	19	Regularizar a situação das escolas indígenas para o atendimento diferenciado em políticas públicas financeiras, técnico-administrativas e pedagógicas.
	04	Garantir a designação de um consultor para acompanhamento da montagem dos planos de execução, implantação e efetivação do Conselho Municipal de educação escolar indígena, suas programações e ações com protagonismo indígena para o Vale do Javari.	20	Apoiar o trabalho da Comissão Gestora do TEE Vale do Javari.
SEDUC	05	Implementar 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.	21	Efetivar o funcionamento do Conselho Municipal de Educação garantindo o assento de representante indígena titular e suplente, respeitando a legislação em vigor.
	06	Possibilitar e garantir que a coordenação pedagógica e política da Educação Básica implementada nas Escolas Estaduais seja feita em estreita colaboração com as Secretarias Municipais de Educação, para que se consolide uma política única de educação escolar indígena na região.	22	Garantir que a SEMAI acompanhe e defenda o processo de construção de Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas diferenciadas no Vale do Javari perante aos órgãos responsáveis de Educação Escolar Indígena.
	07	Cadastrar corretamente as escolas indígenas no Censo Escolar / INEP/MEC a cada ano, em articulação com as Secretarias Municipais de Educação.	23	Criar o Núcleo de Diversidade Etnoeducacional do Vale do Javari e fazer estudos para implementação de um Campus Avançado de Formação Indígena dentro do plano de expansão do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) (2011-2013).
	08	Regularizar a situação das escolas indígenas para o atendimento diferenciado em políticas públicas financeiras, técnico-administrativas e pedagógicas.	24	Apoiar a implementação de um Centro de Formação e Pesquisa Indígena no TEE.
	09	Apoiar técnica e financeiramente o trabalho da Comissão Gestora do TEE Vale do Javari.	25	Implementar o núcleo específico dentro da Universidade para desenvolver a educação indígena em nível superior.
	10	Estruturar a GEEI/SEDUC e melhorar o atendimento na educação escolar indígena.	26	Apoiar tecnicamente as ações do TEE Vale do Javari.
	11	Garantir o apoio técnico e financeiro aos conselheiros do CEEI para articulação com as bases, visando o atendimento das reivindicações das comunidades.	27	Garantir participação dos membros da Comissão Gestora do TEE Vale do Javari.
	12	Contratar coordenador pedagógico indígena em cada sub região para acompanhar e supervisionar a educação escolar indígena em consonância com decisão das lideranças indígenas do Vale do Javari.	28	Garantir a participação dos membros da Universidade em todas as reuniões da Comissão Gestora do TEE Vale do Javari.
	13	Designar um técnico para acompanhamento da montagem dos planos de execuções, implantação e efetivação do Conselho Municipal de educação escolar Indígena e programações da educação escolar indígena. Contratar recursos humanos (merendeiras, secretários, diretores, auxiliar administrativo) para atuarem nos pólos de educação escolar indígena.	29	Assessorar a implantação do Centro Cultural dos Povos Indígenas do Vale do Javari no levantamento socio antropológico.
	14	Adquirir materiais escolares completos para cada pólo de educação de 6º a 9º ano na terra indígena.	30	Prestar assessoria técnica e acompanhar o desenvolvimento das ações deste Plano.
	15	Manter o pleno funcionamento das Escolas Municipais Indígenas de Educação Infantil e Ensino Fundamental com a política de educação escolar intercultural.	31	Cumprir as responsabilidades aferidas pelo presente instrumento que será acompanhado pelas instituições locais e comissão gestora.
	16	Criar, garantir, estruturar e/ou manter em pleno funcionamento e aperfeiçoar os Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB de acordo com os Conselhos Regionais, garantindo assento e participação efetiva dos representantes indígenas.	32	Apoiar financeiramente as articulações das Organizações Indígenas em prol da educação escolar indígena no Território Etnoeducacional Vale do Javari.
			33	Apoiar o trabalho da Comissão Gestora do Vale do Javari.
			FUNAI 34	Acompanhar tecnicamente a realização dos diagnósticos elaborados em parcerias com as Instituições participantes da Comissão Gestora e outras Instituições convidadas pelas comunidades indígenas para garantia dos direitos dos povos indígenas.
			35	Garantir no planejamento anual do setor de educação da FUNAI a inclusão dos representantes indígenas da Comissão Gestora do TEE Vale do Javari.
			36	Considerar as propostas do Território Etnoeducacional Vale do Javari na elaboração do Plano Plurianual - PPA da FUNAI.
		37	Garantir no setor de educação a presença de técnicos especializados em educação escolar e comunitária indígena.	
		MEM BROS INDÍ GENAS DA C. GESTO RA MPF 38	Socializar com as comunidades dos povos do Vale do Javari as discussões e as deliberações adotadas pela Comissão Gestora.	
		39	Acompanhar todas as ações e atividades do Território Etnoeducacional Vale do Javari	
		40	Consultar previamente as comunidades, quando julgarem necessário, para tomadas de decisões no âmbito da Comissão Gestora.	
		41	Acompanhar as ações firmadas pelas instituições no plano de ação do TEE Vale do Javari.	

Fonte: Autora, 2022.

Das 41 (quarenta e uma) propostas neste eixo 1, apenas 03 (três) propostas foram **atendidas**, 06 (seis) atendidas parcialmente e 32 (trinta e duas) propostas *não atendidas* pelas instituições. Destacamos que na SEMED de Atalaia do Norte está constituído um setor responsável pela Educação Escolar Indígena, conforme a lista de coordenadores da GEEI/SEDUC (2022).

Na figura abaixo, registramos as ações pactuadas referente ao eixo 2³⁸ do PNTEE.

³⁸ Este eixo está voltado à Educação Básica e magistério indígena. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDA** (verde); ATENDIDA PARCIALMENTE (laranja), *NÃO ATENDIDA* (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

Figura 42: TEE VJ - Eixo 2 – Pedagogias diferenciadas e uso das Línguas Indígenas.

Eixo II - Pedagogias diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas		
MEC	01	<u>Descentralizar recursos em apoio ao Programa de Produção de Materiais Didáticos para as escolas indígenas do Território Etnoeducacional Vale do Javari a ser criado pela SEDUC-AM, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, organizações indígenas e indigenistas.</u>
	02	<i>Viabilizar o trabalho da CAPEMA — Comissão de Apoio à Publicação de Materiais Indígenas para a análise e aprovação dos materiais didáticos do Território Etnoeducacional Vale do Javari.</i>
	03	Descentralizar recursos em apoio à formação inicial e continuada de professores indígenas para o Magistério Intercultural, coordenada pela SEDUC/AM e em parceria com as Secretarias Municipais de Educação dos respectivos municípios, as organizações indígenas e indigenistas do Território Etnoeducacional Vale do Javari.
SEDUC	04	<u>Garantir a conclusão dos cursos de formação continuada dos professores indígenas do Vale do Javari, bem como garantir a novas etapas dos cursos de formação continuada duas vezes por ano, a partir de um calendário estabelecido com a Secretaria Municipal e SEDUC, para o período de 2011 a 2015, visando à oferta de educação escolar de qualidade no interior da terra indígena do Vale do Javari, por meio de programa de habilitação para a docência em nível médio nas escolas indígenas.</u>
	05	<i>Estabelecer um cronograma para implementação e regularização do Ensino Médio Integrado nas escolas indígenas da rede estadual.</i>
	06	<i>Criar um 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, com cronograma para período de 2011 -2015, apresentando as propostas de publicação para análise da CAPEMA — Comissão de Apoio à Publicação de Materiais Indígenas do MEC/SECAD.</i>
	07	<u>Garantir oficinas de capacitação em educação escolar indígena para os gestores, SEMED, SEMAI, coordenadores indígenas e lideranças indígenas.</u>
	08	<u>Prestar apoio e acompanhamento pedagógico para as escolas indígenas e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação.</u>
SEMED	09	Apoiar a coordenação e execução do Magistério Indígena, em articulação com a SEDUC, FUNAI e outros parceiros.
	10	<i>Promover cursos de formação de conselheiros para o exercício de suas atividades nos Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB.</i>
	11	<u>Assegurar as Coordenações Indígenas visitas de acompanhamento pedagógico nas escolas indígenas, garantindo recursos financeiros para a realização.</u>
UNIVERSIDADE		
FUNAI	12	<i>Apoiar técnica e financeiramente a realização de oficinas de discussão das políticas públicas educacionais para conhecimento de professores e lideranças no Território Etnoeducacional Vale do Javari.</i>
	13	<i>Apoiar técnica e financeiramente a execução dos cursos de formação de professores indígenas garantindo a manutenção das especificidades da educação intercultural.</i>

Fonte: Autora, 2022.

No eixo 2, temos 02 (duas) propostas atendidas, das 13 (treze) apresentadas no documento de pactuação, sendo que 05 (cinco) propostas atendidas parcialmente, 05 (cinco) não atendidas e não apareceram propostas para as universidades públicas.

A SEDUC, através da GEEI, finalizou o magistério indígena do Projeto Pirayawara, contemplando apenas uma turma que demorou aproximadamente 13 anos para concluir, porém não houve continuidade para novas turmas de magistério indígena (Projeto Pirayawara).

Na figura abaixo, demonstramos o funcionamento da Educação Básica neste território.

Figura 43: Censo do TEE Vale do Javari de 2018 a 2021.

CENSO – TEE VALE DO JAVARI													
Mun.	Rede	2018			2019			2020			2021		
		ESCOLA	ALUNO	PROF									
ATALAIA DO NORTE	M	45	2.222	118	45	2.075	91	48	2.246	98	48	1.179	94
	E	1	91	16	1	143	18	-	-	-	1	21	4
Total Rede	M	45	2.222	118	45	2.075	91	48	2.246	98	48	1.179	94
	E	-	91	16	-	143	18	-	-	-	-	21	4
Total Geral		45	2.313	136	45	2.218	109	48	2.246	98	48	1.200	98

Fonte: Autora, 2022.

Conforme apresentado na figura 43, o município tem ofertado um número razoável no ensino fundamental, enquanto a rede estadual apresenta apenas sala anexa ou sala de extensão de uma escola estadual da cidade de Atalaia do Norte. Assim, pelos desafios da figura constatamos que neste território, conforme o Censo não há escola indígena da rede estadual.

Na figura abaixo, constam as ações pactuadas referente ao eixo 3³⁹ do PNTEE.

³⁹ Este eixo está voltado à construção de escolas indígenas, alimentação escolar e transporte escolar, mas de uma forma específica. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDO** (verde); **ATENDIDO PARCIALMENTE** (laranja), **NÃO ATENDIDO** (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

Figura 44: TEE VJ - Eixo 3 – Memórias, Materialidades e Sustentabilidade.

Eixo III - Memórias, Materialidade e Sustentabilidade		
MEC	01	<u>Priorizar a compra dos produtos na própria aldeia para alimentação escolar a partir de mudanças na regulamentação vigente sobre procedimentos de compra e prestação de contas.</u>
	02	<i>Apoiar tecnicamente e financeiramente a SEDUC-AM e a Secretaria Municipal de Educação do Município de Atalaia do Norte na reestruturação da rede física (construção de 27 escolas e aquisição de equipamentos) para escolas indígenas do Território Etnoeducacional do Vale do Javari, bem como viabilizar estruturação e construção de 7 polos de Educação e as construções de novas escolas no Vale do Javari.</i>
	03	<i>Criar um Grupo de Trabalho Técnico envolvendo MEC-FNDE, universidades, SEDUC-AM/SEIHF, SEMED, FUNAI, Exército e representantes indígenas da Comissão Gestora do TEE com o objetivo de encontrar soluções para construção de escolas que atendam a especificidades geográficas e sociais do TEE Vale do Javari em 2011.</i>
	04	<u>Apoiar e estruturar uma gerência de educação escolar indígena na sede Municipal de Atalaia do Norte, com intuito de facilitar o controle social com participação indígena.</u>
	05	<i>Garantir a construção e implementação de um Centro de Formação e Pesquisa Indígena no TEE, com apoio da UFAM, UEA e IFAM.</i>
SEDUC	06	<i>Estruturar a rede física das escolas indígenas de acordo com os interesses das comunidades, suas realidades ambientais e princípios de sustentabilidade com projetos e recursos a serem definidos com o Ministério da Educação.</i>
	07	<u>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.</u>
	08	<u>Priorizar a compra dos produtos na própria aldeia para alimentação escolar a partir de mudanças na regulamentação vigente sobre procedimentos de compra e prestação de contas.</u>
	09	<i>Apoiar a estruturação das Coordenações de educação escolar indígena no município de Atalaia do Norte.</i>
	10	<u>Garantir a distribuição da merenda escolar para cada polo de educação de 6ª a 9ª ano na terra indígena Vale do Javari em prazo adequado.</u>
11	<i>Viabilizar quatro embarcações nas respectivas calhas de rios para uso de transporte escolar por meio do Programa Caminho da Escola do FNDE.</i>	
SEMEDs	12	<u>Criar e estruturar a Coordenação de educação escolar indígena no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, com recursos humanos e logísticos.</u>
	13	<u>Buscar mecanismos para garantir a aquisição de produtos regionais da merenda escolar por meio das Associações das Escolas e demais associações indígenas, de acordo com a realidade do município.</u>
	14	<i>Viabilizar embarcações nas respectivas calhas de rios para uso de transporte escolar por meio do Programa Caminho da Escola do FNDE.</i>
	15	<i>Garantir a elaboração de um plano de investimento e apresentar para o MEC/FNDE os projetos para a construção de escolas indígenas.</i>
	16	<u>Garantir o envio dos materiais escolares às escolas indígenas para manter a qualidade e regularidade das atividades escolares.</u>
17	<u>Garantir a compra e o envio regular de merenda escolar e materiais escolares (didático-pedagógicos) de qualidade e quantidades suficientes nas escolas indígenas, obedecendo ao calendário escolar.</u>	
UNI VERSI DADE	18	<i>Realizar levantamento de dados de capacidade de produção agrícola e viabilidade econômica nas comunidades indígenas objetivando o atendimento das demandas de merenda escolar do TEE.</i>
	19	<i>Apoiar, por meio da Faculdade de Tecnologia, a elaboração de projeto para a construção de escolas indígenas no âmbito do TEE Vale do Javari.</i>
FUNAI	20	<i>Disponibilizar técnico especializado em educação e ou pedagogia especificamente para articular com as instituições responsáveis pelas ações que integram os Planos de Educação, bem como sistematizar informações necessárias para garantir o controle social indígena no TEE Vale do Javari.</i>

Fonte: Autora, 2022.

Nesta figura 44, observamos que das 20 (vinte) propostas apresentadas, somente 10 (dez) foram atendidas parcialmente, sendo que 50% das propostas não foram atendidas.

A figura abaixo, apresenta as ações pactuadas referente ao eixo 4⁴⁰ do PNTEE.

⁴⁰ Este eixo está voltado à EJA específico e Ensino Médio Técnico e profissional. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDA** (verde); ATENDIDA PARCIALMENTE (laranja), *NÃO ATENDIDA* (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D)

Figura 45: TEE VJ - Eixo 4 – Educação de jovens e Adultos, E. Prof. e Tecnológica.

Eixo IV - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica		
MEC		
SEDUC		
SEMEDs		
UNIVERSIDADE	01	<i>Ampliar e ofertar cursos de formação técnica e tecnológica para as comunidades indígenas do Vale do Javari.</i>
	02	<i>A partir das demandas locais e em conformidade com o disposto nos artigos 6º, 7º e 8º da Lei 11.892/2008 (que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências), atualizar e ampliar as suas ações de: formação de professores em licenciatura intercultural, ensino médio integrado, PROEJA, ensino médio concomitante, ensino médio subsequente em cursos técnicos demandados no território, cursos de extensão (curta duração) pesquisa e demais cursos.</i>
FUNAI		

Fonte: Autora, 2022.

No eixo 4 deste território, percebe-se somente 02 (duas) propostas, e ainda não foram executadas pelas instituições responsáveis.

Por sua vez, a figura abaixo, com ações pactuadas referente ao eixo 5⁴¹ do PNTEE, registra proposições para atender às demandas dos povos.

Figura 46: TEE VJ - Eixo 5 – Educação Superior e Pós-Graduação.

Eixo V - Educação Superior e Pós-Graduação		
MEC	01	<i>Discutir e implementar políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de alunos indígenas no Ensino Superior durante todo curso para conclusão com bom desempenho no TEE Vale do Javari.</i>
	02	<u>Apoiar técnica e financeiramente a UEA, o IFAM e a UFAM no desenvolvimento de programas de formação inicial de professores indígenas nas licenciaturas interculturais.</u>
SEDUC	03	<u>Apoiar e acompanhar tecnicamente a criação de cursos de licenciaturas interculturais na UEA, IFAM e na UFAM para garantir a ampliação da oferta de educação básica intercultural no Território Etnoeducacional Vale do Javari.</u>
SEMED		
UNIVERSIDADE	04	<i>Desenvolver projetos de Licenciatura Intercultural e outros cursos superiores sugeridos pelas comunidades que integram o TEE do Vale do Javari, priorizando a formação dos professores e alunos indígenas.</i>
	05	<i>Elaborar e desenvolver junto à comissão gestora do TEE, projetos de extensão e pesquisa em atendimento aos interesses dos povos indígenas.</i>
	06	<u>Desenvolver projetos de Licenciaturas Interculturais e outros cursos superiores sugeridos pelas comunidades que integram o TEE do Vale do Javari, priorizando a formação dos professores e alunos indígenas.</u>
	07	<i>Realizar projetos de pós-graduação em nível de especialização em gestão de Educação Escolar Indígena, educação intercultural e outras áreas.</i>
FUNAI	08	<i>Apoiar técnica e financeiramente a realização de reuniões de discussão sobre política de criação da Universidade indígena no interior da terra indígena Vale do Javari.</i>

Fonte: Autora, 2022.

⁴¹ Este eixo está voltado a graduação e Pós-graduação específicos. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDO** (verde); **ATENDIDO PARCIALMENTE** (laranja), **NÃO REALIZADO** (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D)

Nesta figura 46, apareceram 08 (oito) propostas, destas propostas, 03 (três) propostas foram atendidas parcialmente e 05 (cinco) não atendidas.

Em 2009, foi ofertada a turma do PROIND da UEA em 52 municípios, entre eles no município de Atalaia do Norte, porem o curso contemplou indígenas e não indígenas (BETTIOL, 2017, p. 121). Neste território, ainda foi ofertado o PARFOR – Pedagogia Intercultural em Atalaia do Norte pela ENS/UEA, a formatura de 34 professores indígenas ocorreu no mês de dezembro de 2022. Sendo que não existe nenhuma universidade pública neste TEE.

2.2.2.5 Território Etnoeducacional Médio Solimões - TEE Médio Solimões

No Território Etnoeducacional Médio Solimões estão os povos indígenas: Maku, Miranha, Mayuruna, Kanamari, Kokama, Kambeba, Tikuna, Madja Kulina, Arara, Katukina, Mura, Avá Canoeiro, Kaixana. Está constituído pelos seguintes municípios e população indígena, conforme o IBGE 2010, segue o quadro abaixo.

Quadro 12 - População Indígena do TEE Médio Solimões

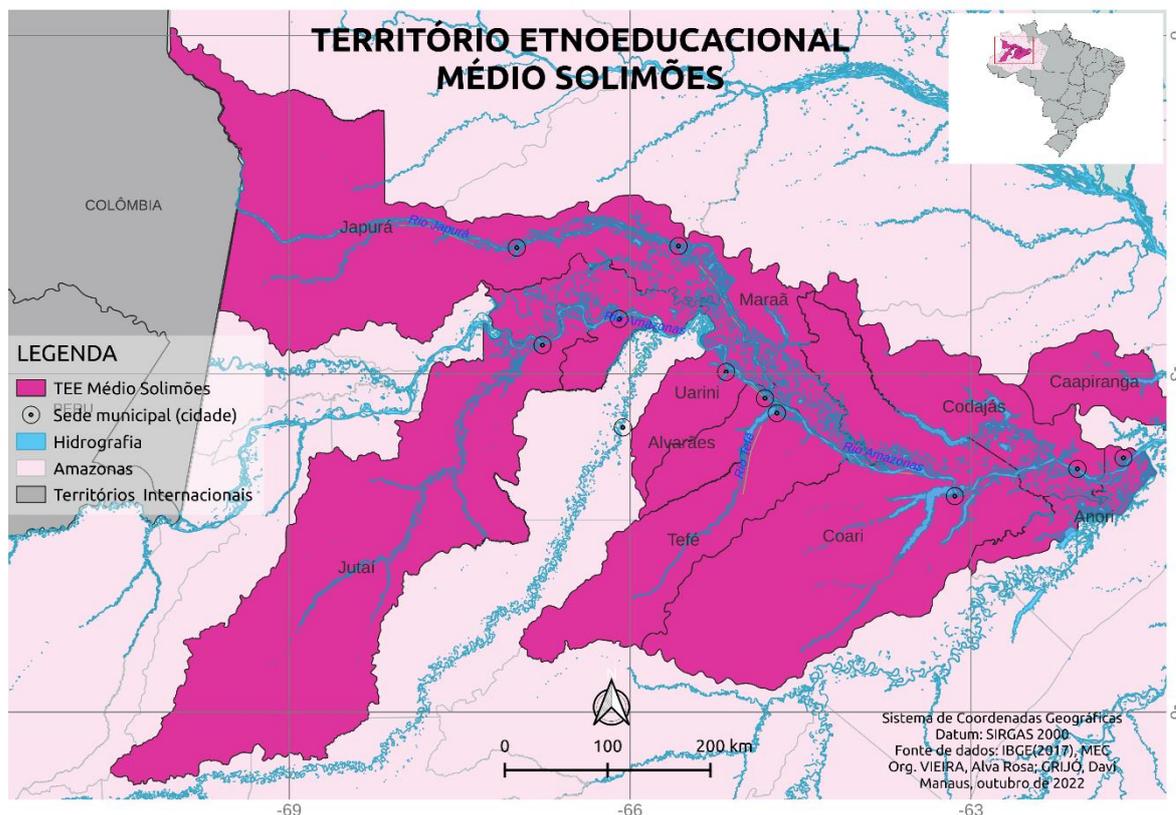
	Alvarães	Anori	Japurá	Coari	Jutaí	Fonte Boa	Caapiranga	Tefé	Uarini	Maraã	Codajás
	1.016	367	1.348	403	2.688	736	15	1.054	564	1.149	18
	TOTAL										9.358

Fonte: Autora, 2022.

Conforme o quadro 12, em todos os 11 municípios possui população indígena, sendo que o município de Jutaí destaca-se como o mais populoso, conforme o quadro acima.

No I Seminário Estadual dos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas, em 2010, este TEE apresentou, como prioridade, a construção de escola, melhoria do processo ensino-aprendizagem e reunião do TEE, entre março e novembro de 2011. O TEE Médio Solimões teve três reuniões, sendo que em Alvarães e Tefé, ocorreu a assinatura de pactuação em Manaus, conforme os documentos da GEEI/SEDUC. Abaixo registra-se este território na localização geográfica, conforme a figura 47 abaixo.

Figura 47 – Mapa do Território Etnoeducacional Médio Solimões.



Fonte: Autora, 2022.

Diante da constituição do TEE Médio Solimões, conforme a imagem acima os compromissos pactuados no documento oficial, com ações pactuadas referente ao eixo 1⁴² do PNTEE, estão na figura 48.

⁴² Este eixo está voltado à gestão dos sistemas de ensino. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDO** (verde); **ATENDIDO PARCIALMENTE** (laranja), **NÃO ATENDIDO** (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

Figura 48: TEE MS - Eixo 1 – Gestão Educacional e Participação Social.

Eixo I - Gestão Educacional e Participação Social		
MEC	01	<i>Viabilizar a implantação do Observatório da Educação Escolar Indígena, com a UFAM e a UEA, para realização de diagnósticos da situação da educação escolar indígena no TEE Médio Solimões.</i>
	02	<i>Disponibilizar um coordenador para o TEE Médio Solimões para articular as instituições responsáveis pelas ações que integram este Plano de Trabalho e sistematizar as informações necessárias para o controle social indígena.</i>
	03	<i>Apoiar técnica e financeiramente o trabalho da Comissão Gestora do TEE Médio Solimões.</i>
SEDUC	04	<u>Garantir o reconhecimento das escolas indígenas, por meio de portaria do poder executivo estadual.</u>
SEMED	05	<u>Manter o pleno funcionamento das Escolas Municipais Indígenas de Educação Infantil e Ensino Fundamental com a política de educação escolar intercultural.</u>
	06	<u>Criar, garantir, estruturar e/ou manter em pleno funcionamento e aperfeiçoar os Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB de acordo com os Conselhos Regionais, garantindo assento e participação efetiva dos representantes indígenas.</u>
	07	Cadastrar corretamente as escolas indígenas no Censo Escolar / INEP/MEC a cada ano.
	08	<i>Apoiar o trabalho da Comissão Gestora do TEE Médio Solimões.</i>
	09	<i>Elaborar e aprovar os decretos de criação das escolas indígenas municipais indígenas e reconhecimento da categoria dos professores indígenas.</i>
	10	<i>Garantir a criação e o reconhecimento da categoria de escolas e dos professores indígenas, por meio de decreto legislativo.</i>
	11	<i>Garantir o reconhecimento das escolas indígenas, por meio da portaria do poder executivo</i>
UNIVERSIDADE	12	<u>Implementar o núcleo específico dentro da Universidade para desenvolver a educação indígena em nível superior.</u>
	13	<i>Apoiar tecnicamente as ações do TEE Médio Solimões.</i>
	14	<i>Apoiar o trabalho da Comissão Gestora do TEE Médio Solimões.</i>
FUNAI	15	<i>Prestar assessoria técnica e acompanhar o desenvolvimento das ações deste Plano.</i>
	16	<i>Apoiar financeiramente as articulações das Organizações Indígenas em prol da educação escolar indígena no Território Etnoeducacional Médio Solimões.</i>
	17	<i>Apoiar o trabalho da Comissão Gestora do TEE Médio Solimões.</i>

Fonte: Autora, 2022.

No eixo 1, foram apresentadas 17 (dezessete) propostas, sendo que, destas, apenas 01 (uma) foi considerada como atendida e 12 (doze) propostas não foram atendidas pelas instituições conforme os documentos consultados.

Na figura abaixo, apresentamos as ações pactuadas referente ao eixo 2⁴³ do PNTEE.

Figura 49: TEE MS - Eixo 2 – Pedagogias diferenciadas e uso das Línguas Indígenas.

Eixo II - Pedagogias diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas		
MEC	01	<u>Descentralizar recursos em apoio à formação inicial e continuada de professores indígenas para o Magistério Intercultural, coordenada pela SEDUC/AM e em parceria com as Secretarias Municipais de Educação dos respectivos municípios, as organizações indígenas e indigenistas do Território Etnoeducacional Médio Solimões.</u>
SEDUC		
SEMED	02	<u>Manter a coordenação e execução do Magistério Indígena, em articulação com a SEDUC, demais Secretarias Municipais de Educação, FUNAI e outros parceiros.</u>
	03	<u>Criar, garantir e/ou manter a formação continuada de professores indígenas de forma descentralizada e em discussão com a SEDUC e demais Instituições da Comissão Gestora.</u>
	04	<u>Promover cursos de formação de conselheiros para o exercício de suas atividades nos Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB.</u>
	05	<u>Garantir a continuidade do programa de formação dos professores indígenas em Magistério intercultural, em articulação com a SEDUC.</u>
UNIVERSIDADE	06	<u>Descentralizar recursos em apoio à formação inicial e continuada e professores indígenas para o Magistério Intercultural, coordenada pela SEDUC/AM e em parceria com as Secretarias Municipais de Educação dos respectivos municípios, organizações indígenas e indigenistas do Território Etnoeducacional do Médio Solimões.</u>
FUNAI	07	<i>Apoiar técnica e financeiramente a realização de oficinas de discussão das políticas públicas educacionais para conhecimento de professores e lideranças no TEE Médio Solimões.</i>

Fonte: Autora, 2022.

No eixo 2, conforme os documentos do Plano de Ação, aparecem 07 (sete) propostas, sendo que destas 05 (cinco) foram parcialmente atendidas, o que mostra que as ações foram atendidas pelas instituições, porém não em todo território. Sendo que apenas 01 (uma) não foi atendida e não apareceu nenhuma proposta deste eixo para SEDUC, causando curiosidade, sendo que o Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, são obrigatórios da rede estadual, que vem atendendo, no estado do Amazonas.

Em parceria com o município deste território, foi realizado o Projeto Pirayawara (2019) nos municípios de Fonte Boa, Japurá e polo Alvarães (Tefé e Marã).

A figura abaixo traz dados do censo deste território no período de 2018 a 2021.

⁴³ Este eixo está voltado à Educação Básica e magistério indígena. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDO** (verde); **ATENDIDO PARCIALMENTE** (laranja), **NÃO REALIZADO** (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

Figura 50: Censo do TEE Médio Solimões de 2018 a 2021.

CENSO – TEE MÉDIO SOLIMÕES													
Mun.	Rede	2018			2019			2020			2021		
		ESCOLA	ALUNO	PROF									
ALVARÃES	M	9	846	57	9	753	50	9	739	54	9	787	60
	E	1	65	25	1	95	25	1	99	18	1	99	14
ANORI	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CAAPIRANGA	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
COARI	M	13	773	77	13	787	75	13	727	65	13	766	54
	E	1	40	24	1	26	20	1	76	13	-	-	-
CODAJÁS	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FONTEBOA	M	12	804	48	12	808	44	12	724	44	12	891	37
	E	-	-	-	1	81	22	1	62	21	1	45	3
JAPURÁ	M	7	709	37	7	787	46	7	729	50	3	440	17
	E	1	46	31	1	70	24	1	92	22	1	45	3
JUTAÍ	M	36	2.288	127	39	2.409	134	38	2.251	128	3	2.495	125
	E	2	183	91	2	160	48	2	221	46	2	245	55
MARAÃ	M	15	805	79	14	939	81	14	922	85	17	975	77
	E	1	23	31	1	102	19	1	80	27	1	94	4
TEFÉ	M	15	1.272	133	15	1.192	100	15	1.316	126	16	1.494	162
	E	1	69	15	1	110	17	1	84	24	1	208	13
UARINI	M	8	384	41	8	366	39	7	305	35	8	453	44
	E	-	-	-	1	57	20	1	46	1	1	12	1
Total Rede	M	115	7.881	599	117	8.041	569	115	7.713	587	81	8.301	576
	E	1	426	217	1	701	195	1	760	172	1	748	93
Total Geral		116	8.307	816	118	8.742	764	116	8.473	759	82	9.049	669

Fonte: Autora, 2022.

Nesta figura 50, podemos constatar que dos 10 (dez) municípios deste território, não se tem a modalidade Educação Escolar Indígena em 03 (três) municípios que está apresentada na cor vermelha, enquanto que a população indígena é demonstrada a existência da população em todo TEE Médio Solimões.

Analisando a figura, observamos que a rede municipal vem ofertando o Ensino Fundamental, enquanto a oferta da rede estadual ocorre como em salas anexas ou de extensão à escola estadual indígena e não indígena, que na maioria dos casos se encontra na cidade. Com isso, a rede estadual não possui nenhuma escola cadastrada no censo, apenas aparecendo como Centro Educacional de Educação Escolar Indígena.

Vejamos a figura abaixo com ações pactuadas referente ao eixo 3⁴⁴ do PNTEE.

⁴⁴ Este eixo está voltado à construção de escolas indígenas, alimentação escolar e transporte escolar, mas de uma forma específica. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDO** (verde); **ATENDIDO PARCIALMENTE** (laranja), **NÃO ATENDIDO** (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

Figura 51: TEE MS - Eixo 3 – Memórias, Materialidades e Sustentabilidade.

Eixo III - Memórias, Materialidade e Sustentabilidade		
MEC	01	<i>Apoiar técnica e financeiramente a SEDUC-AM e as Secretarias Municipais de Educação na reestruturação da rede física (construções e aquisição de equipamentos) das escolas indígenas no Território Etnoeducacional do Médio Solimões, com previsão de construção de 56 escolas nos próximos quatro anos.</i>
SEDUC		
SEMED	02	<u>Criar e estruturar a Coordenação de educação escolar indígena no âmbito da SEMEDs de Educação, com recursos humanos e logísticos.</u>
	03	<u>Buscar mecanismos para garantir a aquisição de produtos regionais da merenda escolar por meio das Associações das Escolas e demais associações indígenas, de acordo com a realidade de cada município.</u>
	04	<u>Garantir o envio dos materiais escolares para manter a qualidade e regularidade das atividades escolares.</u>
	05	<i>Garantir a elaboração de um plano de investimento e apresentar para o MEC/FNDE os projetos para a construção de escolas indígenas.</i>
UNIVERSIDADE	06	<i>Apoiar, por meio da Faculdade de Tecnologia, a elaboração de projetos para a construção de escolas indígenas no âmbito do TEE Médio Solimões.</i>
FUNAI		

Fonte: Autora, 2022.

No eixo 3, aparecem 06 (seis) propostas, sendo que destas 03 (três) foram atendidas parcialmente pelas instituições, 03 (três) ações não atendidas pelos entes, não aparecendo nenhuma proposta deste eixo para SEDUC e FUNAI.

A figura abaixo, demonstra ações pactuadas referente ao eixo 4⁴⁵ do PNTEE.

Figura 52: TEE MS - Eixo 4 – Educação de jovens e Adultos, E. Prof. e Tecnológica.

⁴⁵ Este eixo está voltado à EJA específico e Ensino Médio Técnico e profissional. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDO** (verde); PATENDIDO ARCIALMENTE (laranja), *NÃO ATENDIDO* (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D)

Eixo IV - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica		
MEC		
SEDUC		
SEMEDs		
UNIVERSIDADE	01	<i>Ampliar a oferta de cursos de formação técnica e tecnológica de acordo com as demandas e necessidades das comunidades.</i>
	02	<i>A partir das demandas locais e em conformidade com o disposto nos artigos 6º, 7º e 8º da Lei 11.892/2008 (que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências), atualizar e ampliar as suas ações de: formação de professores em licenciatura intercultural, ensino médio integrado, PROEJA, ensino médio concomitante, ensino médio subsequente em cursos técnicos demandados no território, cursos de extensão (curta duração) pesquisa e demais cursos.</i>
FUNAI		

Fonte: Autora, 2022.

Neste eixo 4, apareceram apenas duas propostas para a Universidade, porém não foram atendidas. Ressaltamos que não foi apresentada nenhuma ação deste eixo para MEC, SEDUC, SEMEDs e FUNAI.

Vejam a figura abaixo com ações pactuadas referente ao eixo 5⁴⁶ do PNTEE.

Figura 53: TEE MS - Eixo 5 – Educação Superior e Pós-Graduação.

Eixo V - Educação Superior e Pós-Graduação		
MEC	01	<u>Apoiar técnica e financeiramente a UEA, o IFAM e a UFAM no desenvolvimento de programas de formação inicial de professores indígenas nas licenciaturas interculturais, buscando atender a demanda.</u>
SEDUC		
SEMED		
UNIVERSIDADE	02	Desenvolver o projeto de Licenciatura Intercultural e outros cursos superiores sugeridos pelas comunidades que integram o Território Etnoeducacional Médio Solimões, priorizados os professores que concluíram o Pirayawara.
	03	<i>Desenvolver o projeto de pós-graduação em nível de especialização em Educação Intercultural Indígena.</i>
	04	<i>Desenvolver o projeto de pós-graduação em nível de especialização para Educação Escolar Indígena.</i>
FUNAI		

Fonte: Autora, 2022.

⁴⁶ Este eixo está voltado a graduação e Pós-graduação específicos. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDA** (verde); ATENDIDA PARCIALMENTE (laranja), *NÃO ATENDIDA* (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D)

No eixo 5, foi apresentada como ação 04 (quatro) propostas, destas: 01 (uma) foi atendida, 01 (uma) foi atendida parcialmente, 02 (duas) ações não atendidas pelas instituições, não aparecendo nenhuma proposta para SEDUC, SEMED e FUNAI.

Em 2009, foi ofertado pelo Programa de Formação do Magistério Indígena/PROIND da UEA, em 52 municípios, sendo contemplados os indígenas e não indígenas deste território em Alvarães, Anori, Caapiranga, Coari, Fonte Boa, Japurá, Jutaí, Maraã, Tefé e Uarini.

Este TEE foi atendido pelo Programa de Licenciatura para Professores Indígenas do Departamento de educação Escolar Indígena da FACED/UFAM, a turma Médio Solimões, atendendo 60 professores indígenas no ano de 2013.

No TEE Médio Solimões estão localizadas as universidades públicas: UEA/Centro de Estudo Superior, que abriga os cursos de oferta especial, vinculados às Unidades Acadêmicas no município de Tefé e o Centro de Estudo Superior em Coari (BETTIOL, 2017, p. 58-59), assim como a UFAM, Campus Coari e o IFAM em Tefé e Coari.

2.2.1.6 Território Etnoeducacional Yanomami - TEE Yanomami

Neste TEE Yanomami, registra-se a presença de várias organizações não governamentais trabalhando com o Povo Yanomami. Os representantes deste território, conforme o relatório da SEDUC (2019), compareceram à audiência do MEC no dia 23 de maio de 2019, em Manaus. Com isso, este TEE ficou de ser consultado pelo Estado, em outro momento, se o TEE Yanomami seria desmembrado do Yekuana de Roraima. No Encontro de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas, que ocorreu nos dias 03 e 04 de fevereiro de 2022, no município de São Gabriel da Cachoeira, estiveram presentes os representantes do povo Yanomami do Amazonas, reforçando a criação do TEE Yanomami do Amazonas, não juntando ao TEE Rio Negro, pela sua especificidade.

Figura 54 - Registro do Povo Yanomami falando da Educação e Saúde do TEE Yanomami.



Fonte: Autora, 2022.

Na figura acima, a liderança Yanomami fala dos desafios do povo na Educação e Saúde indígena, reiterando a criação do TEE Yanomami. Diante disso, foi encaminhado que a ocorrência de comunicado oficialmente ao estado e ao governo federal sobre a decisão do desmembramento do TEE Yanomami e Y'ekuana. Todas as reivindicações do TEE Yanomami se encontram no Documento Final do TEE Yanomami que estão na posse das Organizações Indígenas AYRCA, KURIKAMA, FOIRN E FOREEIA (FOREEIA, 2022).

Este TEE, está localizado no município de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos. Apresenta especificidades ímpares, a população deste TEE mora 100% na Terra Indígena. Destes a maioria da população são de recente contato, assim como existe povo isolado.

As organizações indigenistas que trabalham neste TEE são: a Missão Novas Tribos do Brasil com trabalho em apenas em duas comunidades Yanomami, na Aldeia Mararí e no Novo Demini, no município de Barcelos, estado do Amazonas.

O Novo Demini, localiza-se às margens do Rio Alto Demini e divide-se em três malocas: Abraão, Antônio e Etewexipi. Tem uma população de 363 pessoas, o acesso, é via aérea e fluvial. Via avião o tempo de voo, saindo de Boa Vista, 1 hora e 40 minutos. Possui

uma pista de pouso no local de 540m e bem conservada. O acesso pode também ser feito de canoa com motor pelo Rio Demini, saindo de Barcelos em um período do ano, na época das chuvas. Tem apenas uma escola que se situa ao lado da pista de pouso, sendo de fácil acesso às duas malocas.

O Mararí fica a 2 horas de caminhada do Rio Mararí e dividida em 5 malocas: Castanha, Alapusi, Ahima, Gasolina, e recentemente, a Funasa cadastrou, no censo, como pertencente ao Mararí, o grupo kona Momopihiwei, porém, este grupo, provindo recentemente da Venezuela, estabeleceu-se no ano passado em um local na mata, uma antiga maloca do Ahima, que fica aproximadamente 7 horas de caminhada e possuem pouco relacionamento com os demais grupos que moram na aldeia. Eles alternam moradas entre Venezuela e este local. Sua população é de 956 pessoas (sendo 125 pertencentes ao grupo Kona). Via avião, o acesso é saindo de Boa Vista com 2 horas e 15 minutos de duração de voo, há uma pista de pouso no local de 500m e bem conservada. O acesso ao Mararí também pode ser feito de voadeira vindo do Rio Negro até o rio Padaurí, no posto da Funai. Dali prossegue com motor rabeta até o Rio Mararí e mais duas horas de caminhada até à aldeia Mararí, tem apenas uma escola que situa-se ao lado da pista de pouso, ao lado do posto de saúde, sendo também de fácil acesso a todas as malocas.

A Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia (Salesianos) trabalha e tem sede na aldeia Komixiwe. Ajudou na implantação da Escola Sagrada Família Rio Marauaiá, que ajuda no desenvolvimento da Escola, na qual possui anexos ou salas de extensão. Todas as Escolas foram construídas pelos Salesianos e o povo Yanomami ainda preserva a sua cultura tradicional. A escola existe nas aldeias a pedido dos próprios tuxauas deste território.

Há 30 anos, a Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami (SECOYA) vem construindo e desenvolvendo, junto ao Povo Yanomami do estado do Amazonas, nos municípios de Santa Isabel do Rio Negro e de Barcelos, Médio Rio Negro, um trabalho indigenista voltado para gestão territorial e ambiental autônoma do povo Yanomami. Este trabalho se consolida por meio da promoção dos direitos indígenas, da valorização da cultura tradicional e do desenvolvimento de programas promotores da formação e capacitação de agentes multiplicadores interculturais Yanomami. Uma das frentes de trabalho é o desenvolvimento de atividades educacionais numa perspectiva bilíngue, diferenciada, específica e intercultural.

Além das organizações não indígenas, este território é atendido pelo governo municipal e estadual como observaremos na figura de ofertas neste TEE. Em 2012, foram realizadas as últimas reuniões dos Territórios Etnoeducacionais pelo MEC no Amazonas, com

a justificativa da falta de recursos pelo Ministério da Educação, este TEE Yanomami e Ye'Kuana foi pactuado no ano de 2013. No entanto, mesmo sem reuniões das Comissões Gestoras dos TEEs, as ações firmadas entre as instituições continuavam acontecendo.

Não conseguimos localizar o documento pactuado pelas instituições MEC e SEDUC, diante disso não conseguiremos fazer análise do documento, mas apresentaremos os dados do Censo, ofertados pelas instituições deste território. Iniciaremos com os dados do Censo de 2018 a 2021 neste território.

Figura 55- Censo do TEE Yanomami de 2018 a 2022.

CENSO – TEE YANOMAMI													
Mun.	Rede	2018			2019			2020			2021		
		ESCOLA	ALUNO	PROF									
BAR	M	8	544	30	8	553	33	8	453	29	8	563	38
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SIRN	M	6	76	7	5	89	9	5	94	7	6	117	11
	E	2	593	136	2	690	106	2	687	76	02	728	75
SGC	M	4	482	30	4	487	30	4	532	30	4	562	30
	E	1	84	18	1	98	16	1	82	12	1	83	18
Total Rede	M	18	1.102	67	17	1.129	72	17	1.079	66	18	1.242	79
	E	2	677	154	2	788	122	2	769	88	2	811	93
Total Geral		20	1.779	221	19	1917	194	19	1.848	154	20	2.053	172

Fonte: Autora, 2022.

Pela figura 55, observamos que a rede municipal tem ofertado o ensino fundamental neste território. A rede estadual tem apresentado pouca oferta, tendo apenas duas escolas no território. Pelo número de professores do ano de 2021, contabilizado em 172, verificamos o atendimento pelo Projeto Pirayawara e ensino superior específico.

No documento enviado pela SEDUC, não há nenhuma oferta do magistério indígena, sendo ofertada apenas uma turma que concluiu em 2012. Quanto ao ensino superior temos a oferta do curso específico com início no ano de 2014, pelo programa de Licenciatura Indígena do IFCHL/UFAM para 42 professores Yanomami.

2.2.2.7 Território Etnoeducacional Juruá - TEE Juruá

O Território Etnoeducacional Juruá registra a presença do Povo Deni, Kulina e Kanamari. Os municípios que compõe este território e sua população indígena constam conforme o quadro do IBGE (2010).

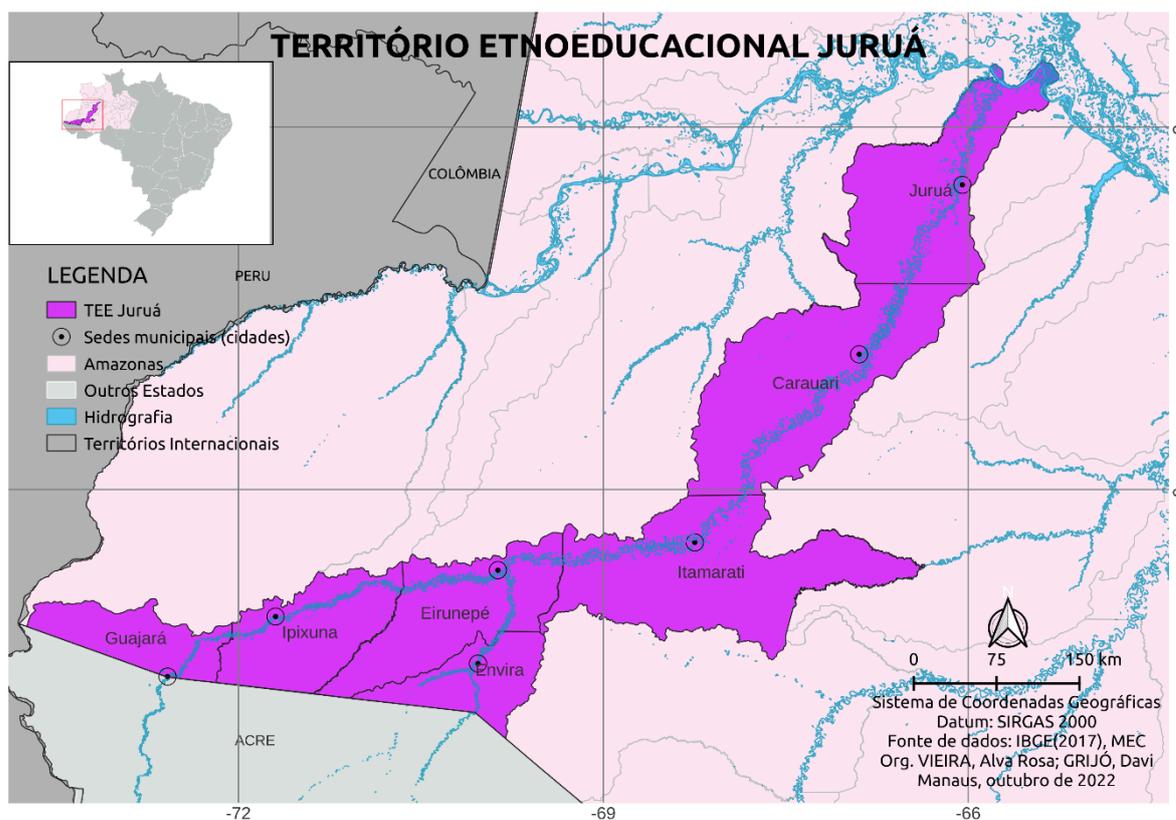
Quadro 13 - População Indígena do TEE Juruá.

	Envira	Guajará	Juruá	Itamarati	Ipixuna	Carauari	Eirunepé
	652	23	751	990	1.734	200	1.157
	TOTAL						5.507

Fonte: Autora, 2022.

Como podemos observar no quadro 13, este território possui, em todos os municípios, população indígena. Tendo Ipixuna, o município com mais indígenas, conforme o IBGE (2010).

Figura 56: Mapa do Território Etnoeducacional Juruá.



Fonte: Autora, 2022.

O TEE Juruá é o território que foi desmembrado do TEE Juruá/Purus, considerando o aspecto geográfico e político, pedido realizado na Audiência Pública do MEC no ano de 2019, conforme relatório da SEDUC.

No relatório encontrado sobre o I Seminário dos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas, em 2010, o TEE Juruá/Purus complexo pela divisão geográfica, foi apresentado como prioridade para a retomada do Projeto Pirayawara, o magistério indígena ofertado pela SEDUC. As instituições municipais deste TEE, apresentaram, como prioridade, a construção de escolas e reuniões da Comissão Gestora.

Mesmo desmembrado do TEE Purus, vejamos o documento que foi pactuado entre as instituições deste território, referente ao eixo 1⁴⁷ do PNTEE.

Figura 57: TEE J - Eixo 1 – Gestão Educacional e Participação Social.

Eixo I - Gestão Educacional e Participação Social		
MEC	01	<i>Viabilizar a implantação do Observatório da Educação Escolar Indígena, com a UFAM e a UEA, para realização de diagnósticos da situação da educação escolar indígena no TEE Juruá/Purus.</i>
	02	<i>Disponibilizar um coordenador para o TEE Juruá/Purus para articular as instituições responsáveis pelas ações que integram este Plano de Trabalho e sistematizar as informações necessárias para o controle social indígena.</i>
	03	<i>Apoiar técnica e financeiramente o trabalho da Comissão Gestora do TEE Juruá/Purus.</i>
SEDUC	04	Implementar 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.
	05	<i>Possibilitar e garantir que a coordenação pedagógica e política da Educação Básica implementada nas Escolas Estaduais seja feita em estreita colaboração com as SEMEDs, para que se consolide uma política única de educação escolar indígena na região.</i>
	06	Cadastrar corretamente as escolas indígenas no Censo Escolar / INEP / MEC a cada ano, em articulação com as Secretarias Municipais de Educação.
	07	<i>Apoiar técnica e financeiramente o trabalho da Comissão Gestora do TEE Juruá/Purus.</i>
SEMED	08	<u>Manter o pleno funcionamento das Escolas Municipais Indígenas do Ensino Fundamental com a política intercultural.</u>
	09	<u>Criar, garantir, estruturar e/ou manter em pleno funcionamento e aperfeiçoar os Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB de acordo com os Conselhos Regionais, garantindo assento para representantes indígenas.</u>
	10	Cadastrar corretamente as escolas indígenas no Censo Escolar / INEP / MEC a cada ano.
	11	<i>Apoiar o trabalho da Comissão Gestora do TEE Juruá/Purus.</i>
UNIVERSIDADE	12	<u>Implementar o núcleo específico dentro da Universidade para desenvolver a educação indígena em nível superior.</u>
	13	<i>Apoiar tecnicamente as ações do TEE Juruá/Purus.</i>
	14	<i>Apoiar o trabalho da Comissão Gestora do TEE Juruá/Purus.</i>
FUNAI	16	<i>Prestar assessoria técnica e acompanhar o desenvolvimento das ações deste Plano.</i>
	17	<i>Apoiar financeiramente as articulações das Organizações Indígenas em prol da educação escolar indígena no TEE Juruá/Purus</i>
	18	<i>Apoiar o trabalho da Comissão Gestora do TEE Juruá/Purus.</i>

Fonte: Autora, 2022.

⁴⁷ Este eixo está voltado à gestão dos sistemas de ensino. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDO** (verde); **ATENDIDO PARCIALMENTE** (laranja), **NÃO ATENDIDO** (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

Das 18 (dezoito) propostas apresentadas para este eixo, somente 03 (três) ações foram atendidas pelas instituições, sendo que destas, 03 (três) propostas foram atendidas parcialmente pelas instituições e 11 (onze) ações não foram realizadas.

Veamos a figura abaixo com ações pactuadas referente ao eixo 2⁴⁸ do PNTEE.

Figura 58: TEE J - Eixo 2 – Pedagogias diferenciadas e uso das Línguas Indígenas.

Eixo II - Pedagogias diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas		
MEC	01	<u>Descentralizar recursos em apoio ao Programa de Produção de Materiais Didáticos para as escolas indígenas do TEE Juruá Purus a ser criado pela SEDUC, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, organizações indígenas e indigenistas.</u>
	02	Descentralizar recursos em apoio à formação inicial e continuada de professores indígenas para o Magistério Intercultural, coordenada pela SEDUC/AM e em parceria com as SEMEDs dos respectivos municípios, as organizações indígenas e indigenistas do TEE Juruá/Purus.
SEDUC	03	<u>Garantir a realização de duas etapas presenciais de formação inicial e continuada de professores indígenas, por ano, a partir de um calendário estabelecido com as SEMEDs dos respectivos municípios, para o período de 2010-2012, visando à oferta de educação escolar de qualidade no interior das terras indígenas por meio de programa de habilitação para a docência em nível médio específico (magistério) nas escolas indígenas.</u>
	04	<i>Estabelecer um cronograma para implementação e regularização do Ensino Médio Integrado nas escolas indígenas da rede estadual, em parceria com o IFAM e o CETAM.</i>
	05	<i>Criar um 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, com cronograma para período de 2010 -2012, apresentando as propostas de publicação para análise da CAPEMA — Comissão de Apoio à Publicação de Materiais Indígenas do MEC/SECAD.</i>
SEMED	06	<u>Manter a coordenação e execução do Magistério Indígena, em articulação com a SEDUC, demais Secretarias Municipais de Educação, FUNAI e outros parceiros.</u>
	07	<u>Criar, garantir e/ou manter a formação continuada de professores indígenas de forma descentralizada e em discussão com a SEDUC.</u>
	08	<u>Promover cursos de formação de conselheiros para o exercício de suas atividades nos Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB.</u>
	09	<u>Assegurar as Coordenações Indígenas visitas de acompanhamento pedagógico nas escolas indígenas, garantindo recursos financeiros para a realização.</u>
	10	<u>Garantir a continuidade do programa de formação dos professoresb indígenas em magisterio intercultural em articulação com a SEDUC.</u>
UNIVERSIDADE		
FUNAI	11	<i>Apoiar técnica e financeiramente a realização de oficinas de discussão das políticas públicaseducacionais para conhecimento de professores e lideranças no TEE Juruá/Purus.</i>

Fonte: Autora, 2022.

⁴⁸ Este eixo está voltado à Educação Básica e magistério indígena. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDA** (verde); ATENDIDA PARCIALMENTE (laranja), *NÃO ATENDIDA* (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

Neste eixo 2, foram apresentadas 11 (onze) ações a serem executadas pelas instituições deste TEE, somente 01 (uma) ação foi atendida, sendo 07 (sete) propostas atendidas parcialmente, 03 (três) não atendida e não apareceu nenhuma ação para Universidade.

O documento enviado pela SEDUC não apresenta nenhuma oferta do Projeto Pirayawara, magistério indígena, nos últimos cinco anos. Diante disso, vejamos a figura do Censo de 2018 a 2022.

Figura 59: Censo do TEE Juruá de 2018 a 2021.

CENSO – TEE JURUÁ													
Mun.	Rede	2018			2019			2020			2021		
		ESCOLA	ALUNO	PROF									
CARAUARI	M	2	172	19	2	185	19	2	170	18	3	172	20
	E	1	11	1	1	12	11	1	26	13	1	27	2
EIRUNEPÉ	M	14	829	28	14	1.000	32	14	1.009	33	14	1.032	35
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ENVIRA	M	5	390	15	12	396	11	4	277	5	5	426	25
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GUAJARÁ	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IPIXUNA	M	7	276	16	6	265	12	6	241	11	6	241	11
	E	-	-	-	1	27	4	1	21	1	1	20	2
ITAMARATI	M	7	688	26	7	632	30	7	601	29	8	635	31
	E	1	38	26	1	28	9	1	70	13	1	44	3
JURUÁ	M	4	429	20	3	432	18	3	401	14	3	440	17
	E	-	-	-	1	12	4	1	14	4	-	-	-
Total Rede	M	39	2.784	124	44	2.910	122	36	1.002	110	39	2.946	139
	E	-	49	27	-	79	28	-	131	31	-	91	7
Total Geral		39	2.833	151	44	2.989	150	36	1.133	141	39	3.037	146

Fonte: Autora, 2022.

Conforme a figura 59, os municípios têm ofertado o Ensino Fundamental, a rede estadual só tem ofertado através das salas anexas ou de extensão à escola não indígena, os municípios que aparecem na cor amarela mostram que são atendidos pela rede municipal e na cor vermelha significa que não é ofertado a modalidade de Educação Escolar Indígena no município.

Em suma, podemos sistematizar que este território não apresenta nenhuma escola indígena na rede estadual, conforme a figura 59 do levantamento do censo 2018 a 2022.

Vejamos a figura abaixo com ações pactuadas referente ao eixo 3⁴⁹ do PNTEE.

⁴⁹ Este eixo está voltado à construção de escolas indígenas, alimentação escolar e transporte escolar, mas de uma forma específica. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDA** (verde); **ATENDIDA PARCIALMENTE** (laranja), **NÃO ATENDIDA** (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

Figura 60: TEE J - Eixo 3 – Memórias, Materialidades e Sustentabilidade.

Eixo III - Memórias, Materialidade e Sustentabilidade		
MEC	01	<i>Apoiar técnica e financeiramente a SEDUC e as SEMEDs na reestruturação da rede física (construções e aquisição de equipamentos) das escolas indígenas no TEE Juruá/Purus, com previsão de construção de 70 escolas nos próximos quatro anos.</i>
	02	<i>Apoiar a estruturação de gerências de educação escolar indígena nos municípios.</i>
SEDUC	03	<i>Estruturar a rede física das escolas indígenas de acordo com os interesses das comunidades, suas realidades ambientais e princípios de sustentabilidade com projetos e recursos a serem definidos com o Ministério da Educação.</i>
	04	<u>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.</u>
	05	<u>Apoiar a estruturação das Gerências de educação escolar indígena nos municípios.</u>
	06	<u>Prestar apoio e acompanhamento pedagógico para as escolas indígenas e equipe técnica das Secretarias Municipais de Educação.</u>
SEMEDs	07	<u>Criar e estruturar a Gerência de educação escolar indígena no âmbito da SEMED, com recursos humanos e logísticos.</u>
	08	<u>Buscar mecanismos para garantir a aquisição de produtos regionais da merenda escolar por meio das Associações das Escolas e demais associações indígenas, de acordo com a realidade de cada município.</u>
	09	<u>Garantir o envio de materiais escolares às escolas indígenas para manter a qualidade com regularidade as atividades escolares.</u>
	10	<i>Garantir a elaboração de um plano de investimento e apresentar para o MEC/FNDE os projetos para a construção de escolas indígenas.</i>
UNIVERSIDADE	11	<i>Apoiar, por meio da Faculdade de Tecnologia, a elaboração de projetos para a construção de escolas indígenas no âmbito do TEE Juruá/Purus.</i>
FUNAI		

Fonte: Autora, 2022.

Este eixo 3, apresenta 11 (onze) propostas, porém apenas 06 (seis) foram atendidas parcialmente pelas instituições, 05 (cinco) ações não atendidas e não houve nenhuma proposta de ação para FUNAI.

A figura abaixo apresenta as ações pactuadas, referente ao eixo 4⁵⁰ do PNTEE.

⁵⁰ Este eixo está voltado à EJA específico e Ensino Médio Técnico e profissional. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDA** (verde); ATENDIDA PARCIALMENTE (laranja), *NÃO ATENDIDA* (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D).

Figura 61: TEE J - Eixo 4 – Educação de jovens e Adultos, E. Prof. e Tecnológica.

Eixo IV - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica		
MEC		
SEDUC		
SEMEDs		
UNIVERSIDADE	01	<i>Ampliar a oferta de cursos de formação técnica e tecnológica de acordo com as demandas e necessidades das comunidades.</i>
	02	<i>A partir das demandas locais e em conformidade com o disposto nos artigos 6º, 7º e 8º da Lei 11.892/2008 (que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências), atualizar e ampliar as suas ações de: formação de professores em licenciatura intercultural, ensino médio integrado, PROEJA, ensino médio concomitante, ensino médio subsequente em cursos técnicos demandados no território, cursos de extensão (curta duração) e pesquisa e demais cursos.</i>
FUNAI		

Fonte: Autora, 2022.

No eixo 4, foram apresentadas 02 (duas) ações para instituições, porém nenhuma foi atendida. A figura abaixo, registra as ações pactuadas referente ao eixo 5⁵¹ do PNTEE.

Figura 62: TEE J - Eixo 5 – Educação Superior e Pós-Graduação.

Eixo V - Educação Superior e Pós-Graduação		
MEC	01	<u>Apoiar técnica e financeiramente a UEA, o IFAM e a UFAM no desenvolvimento de programas de formação inicial de professores indígenas nas licenciaturas interculturais, buscando atender a demanda.</u>
SEDUC	02	<i>Apoiar e acompanhar tecnicamente a criação de cursos licenciaturas interculturais na UEA, IFAM e a UFAM para garantir a oferta da Educação Básica intercultural no Território Etnoeducacional Juruá/Purus.</i>
SEMED		
UNIVERSIDADE	03	<u>Desenvolver o projeto de Licenciatura Intercultural e outros cursos superiores sugeridos pelas comunidades que integram o TEE Juruá/Purus.</u>
	04	<i>Realizar projeto de pós-graduação em nível de especialização em Educação Intercultural Indígena.</i>
	05	<i>Formular o projeto de pós-graduação em nível de especialização em gestão para Educação Escolar Indígena.</i>
FUNAI		

Fonte: Autora, 2022.

No eixo 5, foram apresentadas cinco ações, destas, foram parcialmente realizados pelas instituições duas, três não foram executadas e não apareceu nenhuma deste eixo para SEMED e FUNAI.

⁵¹ Este eixo está voltado a graduação e Pós-graduação específicos. Para compreensão do quadro de análise, **ATENDIDA** (verde); **ATENDIDA PARCIALMENTE** (laranja), **NÃO ATENDIDA** (sem cor), conforme os relatórios e documentos do FOREEIA, SEDUC, CEEI, Universidades Públicas, UNICEF (ANEXO D)

No levantamento sobre o acesso dos professores indígenas ao ensino superior, só encontramos o projeto apresentado em 2009, o Programa de Formação do Magistério Indígena/PROIND da UEA para atender indígenas e não indígenas em 52 municípios, dos quais foram atendidos nos municípios Eirunepé, Envira, Juruá, Guajará e Ipixuna.

No TEE Juruá, estão localizadas as universidades públicas, a UEA que sedia o Núcleo de Estudo Superior que abriga os cursos de oferta especial, vinculados às Unidades Acadêmicas nos municípios de Carauari e Eirunepé (BETTIOL, 2017, p. 58-59). Assim como o IFAM tem uma sede em Eirunepé, mas nenhuma delas oferece cursos específicos à população indígena.

2.2.2.8 Território Etnoeducacional Alto Madeira e Purus – TEE Alto Madeira e Purus

O Território Etnoeducacional Alto Madeira e Purus apresenta dois momentos de constituição: o primeiro aconteceu, em 2017, na ocasião do seminário de lançamento da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Os indígenas do Alto Madeira, entregaram um documento ao MEC solicitando o desmembramento do TEE Baixo Amazonas e a criação do TEE Alto Madeira.

O segundo momento foi o pedido, novamente realizado em 2019, na primeira audiência do MEC em Manaus, reiterando a solicitação, novamente assim como Juruá, com isso foi criado o TEE Alto Madeira e Purus, a junção foi atendida pela divisão geográfica. Diante da narrativa, orientamos que a mesma análise do TEE Baixo Amazona e Juruá/Purus em que faziam parte, procede para este TEE. Esse momento encontra-se no relatório da SEDUC no anexo H.

Figura 63 - Mapa do Território Etnoeducacional Alto Madeira e Juruá.



Fonte: Autora, 2022.

Este TEE está constituído pelos povos indígenas Tenharim, Parintintin, Diahui, Jamamadi, Apurinã e Banawa, abrangendo os municípios que compreende o território com sua população indígena, conforme o IBGE (2010).

Quadro 14 - População Indígena do TEE Alto Madeira e Purus.

	Boca do Acre	Canutama	Humaitá	Apuí	Tapauá	Lábrea	Pauini
	877	165	1.583	68	1.819	3.330	2.044
	TOTAL					9.886	

Fonte: Autora, 2022.

Conforme o quadro 14, observamos que todos municípios deste TEE possuem indígenas e o município de Lábrea é o que apresenta mais população indígena (IBGE,2010).

Vejamos a figura do Censo de 2018 a 2022 deste território, que está apresentando a oferta da Educação Básica na rede municipal e estadual neste TEE.

Figura 64 - Censo de 2018 a 2022 do TEE Alto Madeira e Purus.

CENSO – TEE ALTO MADEIRA E PURUS													
Mun.	Rede	2018			2019			2020			2021		
		ESCOLA	ALUNO	PROF									
APUÍ	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BOCA DO ACRE	M	7	264	19	7	271	20	7	231	18	10	407	21
	E	-	-	-	1	19	23	1	34	20	1	32	3
CANUTAMA	M	2	19	5	4	62	8	4	53	6	4	68	6
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
HUMAITÁ	M	12	342	32	11	333	29	12	321	34	12	378	30
	E	3	157	105	3	174	71	3	158	56	3	127	57
LÁBREA	M	47	1.238	95	41	1.291	101	45	1.070	95	50	1.107	97
	E	1	25	24	1	45	17	-	-	-	-	-	-
PAUINI	M	30	894	49	30	862	55	30	884	50	37	935	59
	E	-	-	-	1	1.158	34	-	-	-	-	-	-
TAPAUÁ	M	34	1.151	88	33	1.220	91	33	1.207	115	34	1.287	100
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total Rede	M	98	3.908	288	126	4.039	304	131	3.766	318	147	4.182	313
	E	2	182	129	2	1.396	145	2	192	76	2	159	60
Total Geral		100	4.090	417	128	5.435	449	133	3.958	394	149	4.341	373

Fonte: Autora, 2022.

A figura 64 demonstra que a rede municipal oferta um número maior que a rede estadual em relação aos alunos indígenas. Quando se analisa o número de escolas, percebe-se o diferencial exorbitante entre a rede municipal e a rede estadual. A figura nos apresenta dois municípios que não são atendidos pela rede estadual, Canutama e Tapauá, e no município Apuí não é ofertado a modalidade Educação Escolar Indígena pelas duas redes de ensino, municipal e estadual.

Observamos que o número de professores indígenas deste TEE varia de 370 a 449, segundo figura acima. Analisando o documento da SEDUC, percebemos que somente dois municípios foram atendidos pelo Projeto Pirayawara (2019), magistério indígena, sendo em Humaitá e Boca do Acre.

Em 2019, foi realizado o Programa de Formação do Magistério Indígena/PROIND da UEA em 52 municípios, sendo contemplando os indígenas e não indígenas deste território em Boca do Acre, Humaitá, Lábrea, Pauini e Tapauá. Sendo ofertada pelo programa de Licenciatura para professores indígenas do Departamento de Professores Indígenas da FAGED/UFAM, a turma de Lábrea consta 60 professores indígenas no ano 2015, que até o ano corrente está em andamento.

Neste TEE, estão localizadas as sedes da Universidade Estadual do Amazonas, pelos Núcleos de Ensino Superior que abrigam cursos de oferta especial, vinculados às Unidades

Acadêmicas nos municípios de Lábrea, Boca do Acre e Humaitá. E mais, Centros de Estudos Superiores que possuem corpo docente próprio e oferecem cursos regulares e outros de oferta especial no município Lábrea (BETTIOL, 2017, p. 58-59). A UFAM possui sede em Humaitá e o IFAM nos municípios de Lábrea, Humaitá e Boca do Acre, porém, nenhuma das universidades oferta uma licenciatura específica aos povos indígenas. O curso de graduação Formação de professores indígenas, da faculdade de Educação da UFAM foi ofertado em Lábrea.

2.2.2.9 Território Etnoeducacional Baixo e Médio Madeira - TEE Baixo e Médio Madeira

O Território Etnoeducacional Baixo e Médio Madeira, surgiu da reivindicação do desmembramento do TEE Baixo Amazonas, para criação do TEE Baixo e Médio Madeira, no ano de 2019, na primeira audiência do MEC em Manaus, sendo atendida a solicitação pela questão geográfica. Diante da contextualização, reiteramos que a mesma análise do TEE Baixo Amazonas se enquadra para este TEE.

A figura abaixo contém os municípios deste TEE.

Figura 65 – Mapa do Território Etnoeducacional Baixo e Médio Madeira



Fonte: Autora, 2022.

Este território é habitado pelos povos indígenas Munduruku, Mura, Sateré Mawé, Maraguá, cujo quadro, abaixo, indica a população indígena, conforme o IBGE (2010) nos respectivos municípios do TEE.

Quadro 15 - População Indígena do TEE Baixo e Médio Madeira

	Autazes	Borba	N. Aripuanã	Manicoré	Nova Olinda do Norte
	6.877	5.931	264	2.551	450
TOTAL					16.073

Fonte: Autora, 2022.

O quadro 15, nos mostra que todos os cinco municípios possuem população indígena, sendo o município de Autazes com o maior número de indígenas (IBGE,2010). Diante do quadro populacional, vejamos a oferta da Educação Básica neste TEE, conforme o Censo de 2018 a 2021.

Figura 66 - Censo TEE Baixo e Médio Madeira.

CENSO – TEE BAIXO E MÉDIO MADEIRA													
Mun.	Rede	2018			2019			2020			2021		
		ESCOLA	ALUNO	PROF									
AUTAZES	M	10	1.614	90	10	1.594	77	11	1.761	95	10	1.555	81
	E	1	258	39	1	311	26	1	191	17	-	-	-
BORBA	M	52	1.899	153	53	1.851	169	52	1.688	171	51	1.670	166
	E	4	544	151	4	523	79	4	524	92	4	378	39
MANICORÉ	M	38	873	81	37	834	72	39	821	89	39	920	90
	E	2	234	68	2	326	55	2	299	63	2	298	71
N. ARIPUANÃ	M	1	53	3	1	51	4	2	58	4	2	54	4
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NOVA OLINDA DO NORTE	M	1	54	3	1	57	3	1	55	3	1	60	4
	E	-	-	-	1	18	4	1	17	4	-	-	-
Total Rede	M	102	4.493	330	102	4.387	325	105	4.383	362	103	4.259	345
	E	4	1.036	258	4	1.178	164	4	1.031	176	4	676	110
Total Geral		106	5.529	588	106	5.565	489	109	5.414	538	107	4.935	455

Fonte: Autora, 2022.

Conforme a figura 66, o município de Novo Aripuanã, na cor amarela, significa que é atendido apenas pela rede municipal, sendo que, neste território, o atendimento da rede estadual é bem menor que a rede municipal, observado alto número de alunos matriculados.

Analisamos o número de professores, que varia entre 450 a 580 indígenas, analisamos as escolas das redes, com isso levantamos o atendimento do Magistério Indígena/Projeto Pirayawara, nos últimos 04 (quatro) anos, tendo como referência os documentos enviados pela SEDUC. A turma atendida deste TEE foi no ano de 2019 nos municípios de Autazes e Nova Olinda do Norte pelo Projeto Pirayawara. Diante desse quadro procuramos verificar o atendimento ao ensino superior, percebendo que não houve nenhuma oferta específica pelas

Universidades nos últimos quatro anos neste território. Portanto, verificamos que as redes do estado e do município dependem das ofertas de licenciaturas das universidades, e vice-versa.

Ressaltamos que, ainda está em andamento, a turma do curso de professores indígenas, cujo início ocorreu em Manicoré no ano de 2015, para conclusão no final de 2022, ofertado pelo programa de Licenciatura para professores indígenas do Departamento de Professores Indígenas da FACED/UFAM, como também foi ofertado a turma Munduruku para 60 professores indígenas no ano 2011, que finalizou em 2017.

Encontramos nos documentos que no ano de 2019 foi realizado pelo Programa de Formação do Magistério Indígena/PROIND da UEA em 52 municípios, sendo contemplando os indígenas e não indígenas deste território em Autazes, Borba, Manicoré, Nhamundá e Nova Olinda do Norte.

Neste TEE, estão localizadas a sede da Universidade do Estado do Amazonas, Núcleo de Ensino Superior que abriga cursos de oferta especial, vinculados à Unidade Acadêmica no município de Manicoré (BETTIOL, 2017, p. 58-59). A UFAM e IFAM não possuem sede neste território, mas nenhuma delas oferta uma licenciatura específica aos povos indígenas.

3. PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS

Os povos indígenas, os indigenistas e as organizações de professores indígenas, ainda refletem sobre a execução e ações referente à implementação da política de Educação Escolar Indígena e sua efetivação sem perder as esperanças, constituindo-se, na atualidade, como um dos grandes anseios dos povos indígenas.

No período de 2001, ocorreram mudanças na formulação e implementação de políticas públicas no país, em decorrência do Plano Nacional de Educação. Nessa direção, foi pensada para educação escolar indígena uma nova política, chamada, inicialmente, como arranjos educacionais, políticas específicas, e, logo depois, política dos Territórios Etnoeducacionais.

Desse modo, os processos de formulação e implementação de políticas públicas em Educação Escolar Indígena seriam organizados em Territórios Etnoeducacionais. Desde que foi apresentada a política do TEE, o MEC iniciou a caravana para discussão da consulta nos estados, acontecendo no Mato Grosso Sul e no estado do Amazonas entre os anos de 2008 e 2009, cumprindo seu papel de coordenador da política nacional de educação escolar indígena em regime de colaboração com estados e municípios (BRASIL, CGEEI, 2015).

Diante disso, abordaremos os desafios da Educação Escolar Indígena do Amazonas, a luta dos indígenas por uma educação escolar indígena de qualidade, desencadeando para um diagnóstico bem preocupante referente à oferta da educação básica nos TEEs. Assim como, abordaremos a política de gestão da Educação Escolar a partir dos Territórios Etnoeducacionais, mostrando as perspectivas positivas e no projeto de bem viver de todos povos indígenas, sejam na aldeia/comunidade ou na cidade.

3.1 Desafios da Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas.

Luciano (2010) destaca que a escola foi considerada e tratada como um poderoso instrumento de transformação na luta pelo reconhecimento na identidade indígena e o processo de escolarização ganha força com nova perspectiva, de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e multilíngue.

Foi a Constituição Federal de 1988 que trouxe uma nova base legal e conceitual de mudança da visão e relação colonial, trazendo a perspectiva da cidadania indígena (sujeitos coletivos de direitos universais e específicos), do protagonismo indígena (reconhecimento da capacidade civil) e da autonomia indígena (capacidade de pensamento e de auto representação), possibilitando pensar um novo espaço e uma nova função social para a escola, agora com potencial instrumento de valorização e fortalecimento das identidades étnicas dos povos indígenas, de suas tradições, culturas, línguas e valores próprios (LUCIANO, 2010, p. 36).

Essa caminhada não foi fácil, nesse longo período os povos indígenas tiveram que travar grandes batalhas, intensas e longas lutas de lideranças indígenas apoiadas por seus aliados não-indígenas, geralmente denominados de assessores, parceiros e apoiadores para se ter o reconhecimento, de fato, a identidade indígena, e a criação e implementação de políticas públicas de EEI aos povos indígenas. Essas lutas por uma política pública, de fato, destacam-se na ótica histórica de EEI como frisa Luciano (2010).

O primeiro aspecto diz respeito à notória diferença entre a forma de relacionamento do Estado brasileiro com os povos indígenas, no período posterior à Constituição Federal de 1988, e as que perduraram durante os séculos anteriores. Os longos períodos colonial e imperial e os primeiros séculos da República foram marcados por políticas educacionais autoritárias, arbitrárias, isoladas e impostas verticalmente aos povos indígenas, sem que estes pudessem sequer se manifestar sobre tais políticas [...]. O segundo aspecto desta abordagem histórica está relacionado exatamente aos atores sociais indispensáveis no âmbito da discussão, da formulação e execução de políticas educacionais para os povos indígenas sob determinadas orientações político-pedagógicas e ideológicas. Como já foi observado acima, essa oferta de políticas, imposta ou reivindicada pelos povos indígenas, esteve, ao longo da história brasileira, sob a responsabilidade de diferentes atores, instituições e orientações políticas e ideológicas: governos locais, empresas, missões, órgão indigenista, organizações não-governamentais e governo federal. Nos últimos anos, podemos dizer que os segmentos determinantes na discussão e na condução das políticas indigenistas no Brasil são os

Estados, os Municípios, a União e as ONG's não-indígenas [...]. Minha análise, portanto, não deve ser entendida como crítica política ou ideológica, mas como uma análise histórica e instrumental para a compreensão do atual quadro político das lutas indígenas no Brasil, no campo da educação, em seus avanços, desafios, impasses, possibilidades e oportunidades. Nesse sentido, o caminho escolhido para esta análise é pensar essa relação como terceira etapa da tutela indígena no Brasil, que denomino de semi-tutela (LUCIANO, 2010, p. 40-41).

Luciano (2010) destaca que as instituições que estiveram à frente da política voltadas aos povos indígenas, inicialmente, apresentaram uma política de EEI integracionista. No segundo momento como uma política de EEI homogeneizadora, e, no terceiro, o autor chama de uma política de semi-tutela, na qual relaciona as organizações não-governamentais pró-indígenas dirigidas, principalmente, por antropólogos e educadores não indígenas. Ou seja, não ajudam os indígenas a serem autônomos, explicando melhor, não ensinam a fazer projetos, não apresentam os financiadores, sabemos que leva tempo, pois a insistência é fundamental no aprendizado de algo. O que diferencia essa nova prática tutelar é o seu propósito, mas não a forma.

[...] se admite a capacidade de protagonismo e de autonomia indígena, mas não se cria condições efetivas para o exercício pleno dessa autonomia por parte dos povos indígenas, seja por incapacidade instrumental, seja por uma intenção político-estratégica. O segundo aspecto é o fato de não terem conseguido transferir suas experiências e seus conhecimentos acumulados, impedindo ou inviabilizando as possibilidades efetivas de protagonismo e autonomia dos povos indígenas, na medida em que eles não ficam de forma permanente nas regiões, mas somente nos períodos de suas pesquisas de campo para conclusão de seus mestrados e doutorados (LUCIANO, 2010, p. 40-41).

Salientamos que os indígenas precisam de aliados e parceiros, porém precisam que seus parceiros ajudem a fazer e compreender de fato, as políticas públicas. Correia (2011) destaca que os pressupostos legais primam pelo respeito às culturas dos povos indígenas, no entanto, seus processos de escolarização balizam-se no domínio dos códigos nacionais. Fazer a conciliação desses aspectos, na prática, se torna um desafio. A ideia da educação diferenciada é trabalhar com as especificidades étnicas de cada povo, no entanto, as escolas acabam trabalhando em termos de homogeneização dos grupos indígenas.

Para ser realizado o trabalho, solicitamos documentos atualizados das instituições responsáveis, mas algumas delas não enviaram até hoje (dezembro/2022). Assim tivemos de recorrer ao site das instituições onde não encontramos informações. A pesquisa documental, realizada após 2020 (ano pandêmico), nos mostrou o quanto a política de Educação Escolar Indígena no estado não é priorizada, revelada no site das instituições, pela ausência de informações sobre o tema.

A partir dos aspectos observados, definimos como descritores para reflexão dos TEEs

do estado: **população indígena, documento de pactuação e censo 2018-2021**. Conforme apresentado neste trabalho, o estado do Amazonas, além de possuir a maior população indígena do país, se destaca pelo maior número de escolas indígenas, segundo o IBGE (2010) e o CENSO (2018-2021).

No aspecto população indígena, segundo a fonte do IBGE Indígena (2010), como registramos na oferta da EEI detalhado de cada TEE, confirmamos que há indígenas em todos municípios, sendo contabilizados o total de 168. 673 indígenas no estado do Amazonas.

Quadro 16- População Indígena por Território Etnoeducacional no Amazonas

IBGE INDIGENA POR TEE – AM								
	TEE Rio Negro e Yanomami	TEE Juruá	TEE Vale do Javari	TEE Alto Solimões	TEE Médio Solimões	TEE Alto Madeira e Purus	TEE Baixo e Médio Madeira	TEE Baixo Amazonas
	48.133	5.507	6.274	52.203	9.358	9.886	16.073	21.239
TOTAL							168.673	

Fonte: Autora, 2022.

Como observamos no quadro 16, o TEE que tem o maior número populacional é o TEE Alto Solimões, seguido do TEE Rio Negro e Yanomami e o TEE Baixo Amazonas. Esse quadro populacional indígena detalhado é relevante para análise dos descritores e demonstrar a dimensão do Amazonas Indígena existente no Norte do país; outro fato evidenciado é que o estado deixa/fica inviabilizado na construção de políticas públicas pela complexidade geográfica que a maioria dos indígenas habitam no Amazonas, mesmo assim, o Estado não pode negar a existência deste público.

O Brasil Indígena reflete hoje as grandes e complexas contradições históricas enfrentadas pelos povos indígenas na relação com o Estado e com a sociedade nacional. Do ponto de vista da história colonial, o Brasil indígena foi e continua portando diferentes imaginários discriminatórios e excludentes. Tais imaginários reducionistas escondem o Brasil indígena real, com suas limitações, grandezas, potencialidades e oportunidades. O Brasil indígena de pessoas e civilizações complexas e milenares; de cidadãos com vozes, direitos e agendas políticas próprias e diferenciadas entre si e com relação ao país, mas que clamam por atenção e interação com a agenda nacional. O Brasil indígena de grande e rica diversidade cultural, linguística e econômica que precisa ser conhecida, reconhecida, valorizada e promovida (LUCIANO, 2015, p. 48).

O povo indígena faz parte da sociedade brasileira, assim como os negros e os brancos. O país também é indígena, e estes por sua vez têm direitos, conforme assegura a Constituição Federal de 1988. O Estado do Amazonas, por sua vez, precisa reconhecer essa população que, em grande parte, se encontra no interior do estado. Não se trata de modernizar o Estado incorporando burocraticamente as dimensões indígenas ou favorecer lhes espaços especiais, mas o Estado é o único campo de construção e execução de políticas públicas para sociedade brasileira. Mas para que o Estado compreenda isto, não é fácil, é necessária muita articulação

dos povos indígenas para essa oferta.

Ghedin & Herculano (2017) denominam esse processo pós-moderno como epistemologia emancipatória, no qual os sujeitos, negados pela ciência moderna ocidental, deslocam-se do conhecimento-dominação para o conhecimento-emancipação. Tudo isso surge após os surgimentos dos movimentos sociais, entre os quais os movimentos indígenas se alinham a essas frentes de luta.

No descritor, documentos pactuados do TEE, verificamos um grande contraste na análise com o Programa Nacional do Território Etnoeducacional (PNTEE, 2013), para essa justificativa chegamos no seguinte apontamento, a política é nova ou o porquê o PNTEE foi construído e homologado após a pactuação (seu objetivo era efetivação e fortalecimento do TEE) dos territórios etnoeducacionais.

A matriz de análise que utilizamos foi o PNTEE, no qual constatamos que todos os eixos apresentados são importantes para a efetivação da política pública, porém nas ações apresentadas nos documentos pactuados não havia esse entendimento, sendo que em alguns eixos não apareceram propostas ou não foram apresentadas ações para instituições responsáveis, como podemos denominar o TEE Médio Solimões.

A análise do censo 2018-2021 concretiza as impressões ou suposições sobre a oferta de Educação Escolar Indígena. A rede municipal tem ofertado o ensino fundamental inicial e em alguns territórios o ensino fundamental final. A rede estadual não tem atendido a oferta do ensino aos povos indígenas, na maioria dos TEEs conforme a figura 67.

Figura 67: Censo 2017 a 2021 dos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas.

CENSO – 2018-2021 - AMAZONAS													
TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL	REDE	2018			2019			2020			2021		
		ESCOLA	ALUNO	PROF									
TEE ALTO MADEIRA E PURUS	M	98	3.908	288	126	4.039	304	131	3.766	318	147	4.182	313
	E	2	182	129	2	1.396	145	2	192	76	2	159	60
TEE ALTO SOLIMÕES	M	180	20.079	1.186	167	20.425	1.163	169	19.953	1.200	182	22.246	1.381
	E	9	4.679	463	8	4.422	346	9	4.719	665	9	4.957	427
TEE BAIXO E MÉDIO MADEIRA	M	102	4.493	330	102	4.387	325	105	4.383	362	103	4.259	345
	E	4	1.036	258	4	1.178	164	4	1.031	176	4	676	110
TEE BAIXO AMAZONAS	M	147	6.884	528	146	6.930	523	150	6.639	562	148	7.007	588
	E	4	950	248	5	3.024	233	3	1.268	132	4	1.199	127
TEE JURUÁ	M	39	2.784	124	44	2.910	122	36	1.002	110	39	2.946	139
	E	-	49	27	-	79	28	-	131	31	-	91	7
TEE MÉDIO SOLIMÕES	M	115	7.881	599	117	8.041	569	115	7.713	587	81	8.301	576
	E	1	426	217	1	701	195	1	760	172	1	748	93
TEE VALE DO JAVARI	M	45	2.222	118	45	2.075	91	48	2.246	98	48	1.179	94
	E	-	91	16	-	143	18	-	-	-	-	21	4
TEE YANOMAMI	M	18	1.102	67	17	1.129	72	17	1.079	66	18	1.242	79
	E	2	677	154	2	788	122	2	769	88	2	811	93
TEE RIO NEGRO	M	240	9.830	877	234	9.524	718	234	9.827	675	232	10.139	848
	E	10	3.043	353	10	2.995	301	9	2.809	226	9	3.058	281
SUB TOTAL	M	984	59.183	4.117	998	59.460	3.887	1.005	56.608	3.978	998	61.501	4.363
	E	32	11.133	1.865	32	14.726	1.552	30	11.679	1.566	31	11.720	1.202
TOTAL		1.016	70.316	5.982	1.030	74.186	5.439	1.035	68.287	5.544	1.029	73.221	5.565

Fonte: Autora, 2022.

O número de escolas indígenas do TEE Alto Madeira e Purus varia de 98 a 147 escolas indígenas na rede municipal, enquanto na rede estadual este número de escolas permanece apenas de 02 (duas) escolas nestes quatro anos (2018-2021). No TEE Alto Solimões, a rede municipal varia o número de 180 a 182 escolas indígenas e na rede estadual varia entre 8 e 9 escolas indígenas neste território. No TEE Baixo e Médio Madeira, rede municipal, o número de escola indígenas varia de 102 a 105, enquanto, na rede estadual permanece o número de quatro escolas de 2018 a 2021. O TEE Baixo Amazonas, apresenta o número de escolas indígenas na rede municipal de 150 a 156 escolas e na rede estadual o número de escolas varia de 3 a 5 escolas indígenas. No TEE Juruá, o número de escolas indígenas na rede municipal varia de 39 a 44 escolas indígenas e nenhuma escola na rede estadual nos últimos quatro anos. No TEE Médio Solimões, o número de escolas indígenas na rede municipal varia de 81 a 117 escolas indígenas e na rede estadual durante os últimos 4 (quatro) anos, apresenta apenas 01 (uma) escola indígena. O TEE Vale do Javari, na rede municipal as escolas indígenas variam entre 45 a 48 escolas indígenas e na rede estadual, não registra nenhuma escola indígena. O TEE Yanomami na rede municipal apresenta o quantitativo de 17 e 18 escolas indígenas. Por sua vez, a rede estadual apresenta apenas duas escolas indígenas nos quatro anos. O TEE Rio Negro registra o quantitativo de escolas indígenas na rede municipal, de 232 a 240 e a rede estadual entre 9 e 10 escolas indígenas.

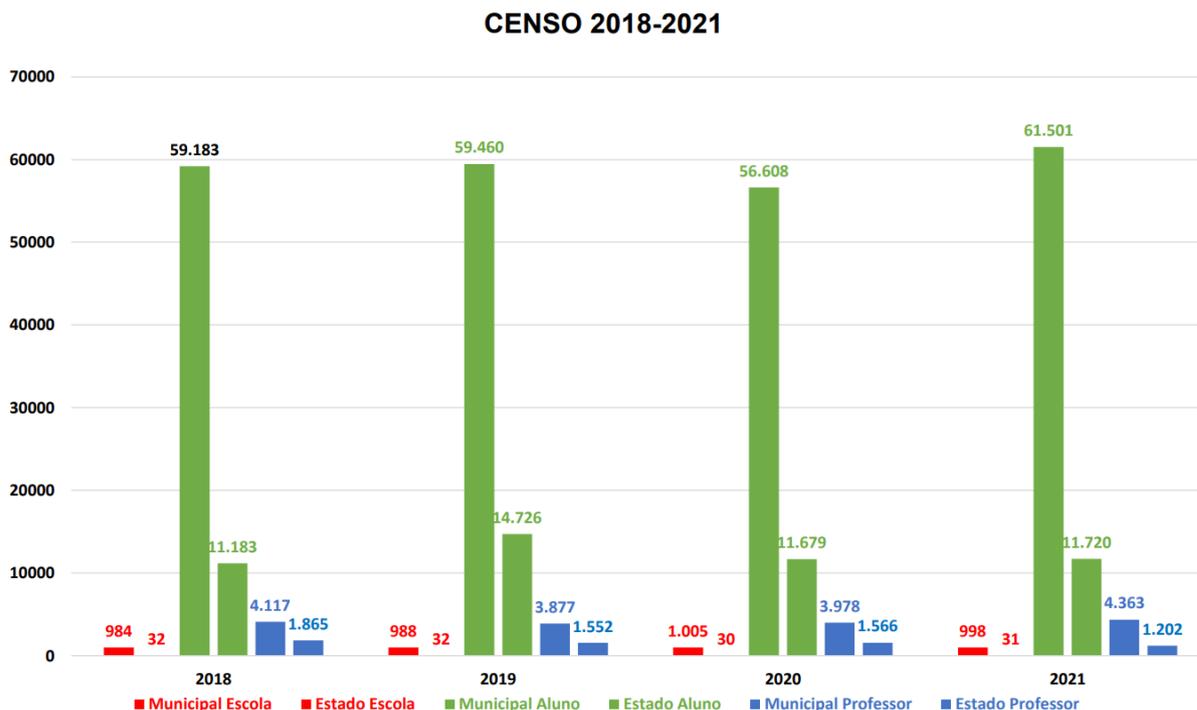
Diante dessa radiografia, constatamos que a rede estadual não está cumprindo o papel assegurado na Constituição Federal de 1988, artigo nº 11, em que a garantia da Educação Básica tem a seguinte redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...]§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (Emenda Constitucional nº 14 de 1996).

Diante do artigo 211, a educação está garantida na CF de 1988 e a orientação no seu parágrafo 4º, frisa a colaboração entre os entes, sendo que a rede municipal (§ 2º) fica responsável pelo ensino fundamental (1º ano ao 9º ano) e Educação Infantil, e a rede estadual (§ 3º) pelo ensino fundamental (1º ano ao 9º ano) e ensino médio (1º ano ao 3º ano), assegurado o direito subjetivo à educação para todos.

Como sabemos, os povos indígenas do Amazonas têm culturas diferentes e, nesse contexto, temos uma diversidade de povos, povos isolados, povos de recente contato, povos que vivem na TI e povos que vivem na cidade. Com isso, tornando-se precária a oferta da EEI pelas redes, e o mais grave dessas ofertas, sendo atendidas pelo modelo colonial. Os sistemas de ensino dos entes federados, não estão conseguindo atender o público de indígenas que fazem parte do estado. Daí a importância da política dos TEEs no Amazonas, uma alternativa, de como pensar conjuntamente numa estratégia de atendimento para os povos indígenas de diferentes contextos de contato.

Figura 68 - Oferta da EEI pelas redes nos anos de 2018 a 2021 no estado do Amazonas.



Fonte: Autora, 2022

Observamos a figura do gráfico 68 que a oferta da rede estadual responsável pelo Ensino Fundamental e Médio, é muito ínfimo. O número de escolas apresentado indica a possibilidade do grande número de indígena no contexto urbano em busca de escolarização no ensino fundamental final e ensino médio, conforme o documento do FOREEIA (2022).

Como não recebemos o documento completo do Censo com o número de oferta pelo nível de ensino, vamos apresentar no quadro 17, os dados referentes ao atendimento da Educação Escolar Indígena no Amazonas no ano de 2020, apresentado pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/SEDUC). Destacamos ainda o quantitativo de salas anexas e ensino tecnológico.

Quadro 17 - Salas anexas e Ensino Tecnológico.

A EEI no Amazonas em números		
*Dados do Censo Escolar de 2020 - (GEEI/SEDUC)		
Quantidade de escolas	Quantidade de alunos	Responsável
940	57.706	Secretarias Municipais
29	13.923	SEDUC
509 salas anexas	-	SEDUC
209 Ensino Tecnológico	-	SEDUC
300 Educação Escolar Indígena	-	SEDUC

Fonte: SEDUC, 2020.

Pelo quadro 17, observamos que está sendo ofertado, pela rede estadual, as salas anexas ou sala de extensão, totalizando 509 salas no ano de 2020. Assim, buscamos os dados do censo

2020 e verificamos que nos municípios de Alvarães, Atalaia do Norte, Boca do Acre, Anamá, Novo Airão, Carauari, Ipixuna, Itamarati, Juruá, Fonte Boa, Coari, Tonantins, Nova Holanda do Norte, Maraã, Japurá, Tefé, Uarini, as salas estão vinculadas às escolas não indígenas da cidade, ou seja, a sala anexa ou sala de extensão, não segue a matriz curricular indígena aprovada pelo Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena em 2014, muito menos as orientações sobre os princípios da Educação Escolar Indígena.

Observando o quadro 17, a oferta de 209 salas de ensino tecnológico nas aldeias ou comunidades indígenas, que não temos como nominar os municípios pelo não acesso ao documento do Censo, alinha-se as reflexões de Luciano (2015), principalmente em dois aspectos, energia elétrica e internet.

Pela análise dos dados acima, observa-se que mais da metade das escolas não possuem abastecimento de energia elétrica pela rede pública (56,41%). Dessas escolas, a grande maioria está concentrada no Estado do Amazonas (862) e em Roraima (258). Já em Pernambuco (141 escolas) e no Maranhão (248 escolas), o abastecimento de energia elétrica pela rede pública é considerável (LUCIANO, 2015, p. 21).

Pela análise do autor, o item básico de energia elétrica, para oferta do ensino mediado por tecnologia não existe, logo podemos inferir como ocorre o processo de ensino. Não foi apresentado pela GEEI/SEDUC, um documento metodológico para promoção do atendimento do ensino dos alunos indígenas por mediação tecnológica.

Figura 69 - Abastecimento de energia elétrica no estado do Amazonas

2.16 – Abastecimento de energia elétrica pela rede pública

Estados	43.0 - Abastecimento de energia elétrica pela rede pública – Não	43.1 - Abastecimento de energia elétrica pela rede pública – Sim
Rondônia	41	61
Acre	182	19
Amazonas	862	149
Roraima	258	103
Pará	146	46
Amapá	63	4
Tocantins	24	62
Maranhão	54	248

Fonte: Luciano, 2015.

Para a oferta deste ensino tecnológico nas aldeias ou comunidades indígenas, o essencial para o funcionamento, pelo ensino ser via distância. Primeiramente, deve ter o gerador na aldeia, conseqüentemente combustível, mas não há menção sobre esse item, não obtivemos nenhum documento, quanto a essa informação. Considerando essa forma de atendimento, já existe mais de 10 anos, entende-se que deveria ter sido avaliado se está tendo resultado positivo,

já que o currículo não é diferenciado, não são considerados os aspectos linguísticos, nem a metodologia relacionada ao processo de ensino aprendizagem, envolvendo várias línguas.

Como elemento relevante para oferta da Educação à distância, é o serviço de internet, que na pesquisa de Luciano (2015), revela a importância.

Esse dado é importante para avaliar a metodologia do Censo Escolar, na medida em que é prioritariamente preenchido por formulário online. Na prática, apenas 12,68% das escolas indígenas possuem acesso à internet, o que reforça a hipótese que não são os professores das escolas que preenchem os questionários, mas as Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação. Observa-se ainda, que o universo de escolas indígenas que responderam a pergunta acima é de 863 escolas, ou seja, 27,18 % do total de escolas indígenas (LUCIANO, 2015, p. 25).

Figura 70 – Acesso à internet no estado do Amazonas.

2.20 Acesso à internet

Estados	Não	Sim
Rondônia	30	1
Acre	10	1
Amazonas	51	24
Roraima	46	27
Pará	37	4
Amapá	15	3
Tocantins	24	10
Maranhão	16	3

Fonte: Luciano, 2015.

Destacamos, conforme o autor, que se não há energia elétrica, é impossível ter acesso à internet. Diante desse dado, conclui-se que são as redes de ensino que preenchem o quadro do censo. Pela figura 70, observamos que na pesquisa, o estado do Amazonas apresentou, no quesito se tem internet, NÃO (51) têm acesso à internet e SIM (24) têm acesso à internet. Essa pesquisa foi realizada nas 20 escolas indígenas do Alto Solimões no estado do Amazonas (LUCIANO, 2015, p. 2).

Cardozo (2022) apresenta a desigualdade de oferta de internet por região no país nas escolas públicas, havendo mais equidade nas regiões do sul (0,05) e centro-oeste (0,07), e mais desigualdade nas regiões norte (0,69) e nordeste (0,47) (CARDOZO, 2022, p. 8).

Pela figura 70, a oferta da rede estadual é muito pouco, com isso, confirmamos na análise do eixo cinco do PNTEE, voltado ao ensino superior, que apresenta uma oferta muito baixa pelas Universidades Públicas do estado Amazonas, relacionando a oferta das Licenciaturas Interculturais. É necessário que as universidades públicas apresentem uma

estratégia de política de como atender os povos indígenas no âmbito de ensino superior específico e diferenciado, conforme o parágrafo primeiro da Constituição Federal de 1988, do seu artigo 211.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; [...] (Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

Bendazzoli (2011) discorre que, assegurada pela normativa federal, construiu-se e aprovou-se o Parecer do CNE/CP 010/2002, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, apontando todas as exigências e garantias legais, desde a Constituição Federal até o Plano Nacional de Educação, favorecendo aos indígenas o direito à educação em todo o âmbito, específica, ministrada por professores indígenas cuja formação deveria se dar através de programas especiais (BENDAZZOLI, 2011, p. 282).

Entre 1995 e 2000 os cursos de magistério indígena em diversas regiões brasileiras formavam professores habilitados para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, a legislação que trata da educação escolar indígena previa, assim como para todas as demais crianças brasileiras, o direito ao ensino fundamental completo. Embora fosse necessária a formação específica para que os professores indígenas pudessem melhor se preparar para lecionar naquelas séries, o que se observou no decorrer daqueles anos foi a ausência de uma política pública que atendesse essa demanda. Frequentemente, os professores indígenas com magistério eram orientados a cursarem a modalidade normal superior que, no entanto, não lhes propiciava a habilitação adequada. Nesse contexto, a formação no ensino superior para o exercício da docência no ensino fundamental e médio passou a se constituir na grande demanda dos pais, estudantes e professores indígenas (BENDAZZOLI, 2011, p. 282).

Diante dessa premência, compreendemos que a oferta na Educação Básica depende muito da política de formação planejada nos sistemas de ensino, relacionado a formação de professores indígenas, tanto em magistério indígena como em Licenciaturas Interculturais. Atualmente, a baixa oferta das universidades no âmbito de Licenciaturas Interculturais, que tem como objetivo de habilitar professores indígenas do Ensino Fundamental Final e Ensino Médio, vem prejudicando a implantação de Educação Escolar Indígena onde estão localizados os povos indígenas.

Figura 71 - Oferta de Licenciaturas Interculturais no Amazonas.

ENSINO SUPERIOR – LICENTURAS OU PEDAGOGIAS ESPECIFICAS					
UNIVERSIDADES	CURSO	QUANT	PARCERIA	FINANCIAMENTO	ANO INICIAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAZONAS - UEA	Licenciatura de Professores Indígenas do Aho Solimões	204	OGPTB	FEDERAL	2006
	PARFOR - Pedagogia Intercultural Indígena	50	MUNICIPIO ATALALA DO NORTE	FEDERAL	2014
	PARFOR - Pedagogia Intercultural Indígena	50	MUNICIPIO SÃO PAULO DE OLIVENÇA	FEDERAL	2016
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Baniwa	40	MUNICIPIO DE SGC FOIRN	FEDERAL	2013
	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Tukano	40		FEDERAL	2013
	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Nheengatu	40		FEDERAL	2013
	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Yanomami	42	MUNICIPIO DE SGC AYRKA - FOIRN	FEDERAL	2014
	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Sateré Mawé	40	MUNICIPIO BARREIRINHA CGTSM	FEDERAL	2014
	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Nheengatu	40	MUNICIPIO SANTA ISABEL FOIRN	FEDERAL	2014
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM	Curso Formação de Professores Indígenas Mura	50	MUNICIPIO OPIM	FEDERAL	2007
	Curso Formação de Professores Indígenas Sateré Mawé	60	MUNICIPIO CGTSM	FEDERAL	2011
	Curso Formação de Professores Indígenas Munduruku	60	MUNICIPIO UPIMS	FEDERAL	2011
	Formação de Professores Indígenas - Médio Solimões	60	MUNICIPIO UNIPI MS	FEDERAL	2013
	Formação de Professores Indígenas - Alto Rio Negro	60	MUNICIPIO DE SGC FOIRN	FEDERAL	2015
	Formação de Professores Indígenas - Alto Solimões	60	MUNICIPIOS	FEDERAL	2015
	Formação de Professores Indígenas - Manicoré	60	MUNICIPIO OPITTAMP	FEDERAL	2015
	Formação de Professores Indígenas - Lábrea	60	MUNICIPIO DE LABREA AMPILA	FEDERAL	2015
UNSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS - IFAM	Licenciatura Intercultural em Física	60	MUNICIPIO DE SGC FOIRN	FEDERAL	2015
TOTAL					1.076

Fonte: Autora, 2022.

Com a oferta de licenciaturas, a partir de 2006, verificamos que 1.076 docentes foram formados nas licenciaturas interculturais específicas durante estes dez anos. De 2015 a 2022, não se iniciou nenhuma licenciatura específica no estado, conforme o levantamento da autora. Mas para que a universidade pública atenda os povos indígenas, é necessário um corpo técnico-administrativo, gestão e político na estrutura da Universidade, senão não funciona.

Como verificamos na figura 71, o número de cursos no âmbito de Licenciaturas Interculturais ofertados pelas Universidades Públicas é insuficiente para poder habilitar os professores indígenas no Ensino Fundamental Final e Ensino Médio. Desta maneira, há pouca oferta do Ensino Médio na rede estadual para aos povos indígenas. A oferta das Licenciaturas Interculturais pelas universidades públicas é muito importante para oferta da Educação Básica,

pois ter uma educação de qualidade acarreta em ter professores indígenas graduados para ministrarem aulas no Ensino Fundamental Final e Ensino Médio.

Figura 72 – Total de professores do censo de 2018 a 2021, Educação Básica.

CENSO – 2018-2021 - AMAZONAS													
TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL	REDE	2018			2019			2020			2021		
		ESCOLA	ALUNO	PROF									
SUB TOTAL	M	984	59.183	4.117	998	59.460	3.887	1.005	56.608	3.978	998	61.501	4.363
	E	32	11.133	1.865	32	14.726	1.552	30	11.679	1.566	31	11.720	1.202
TOTAL		1.016	70.316	5.982	1.030	74.186	5.439	1.035	68.287	5.544	1.029	73.221	5.565

Fonte: Autora, 2022.

O número de professores indígenas do Amazonas varia entre 5.439 a 5.982, dos quais, aproximadamente 60%, não possui graduação ou licenciatura intercultural, conforme os documentos finais do FOREEIA. Com isso, observamos também a implantação de escolas indígenas que varia de 1.016 a 1.030 escolas indígenas, sendo mais grave o atendimento da oferta da rede estadual que não ultrapassa de 30 a 32 escolas nos últimos 04 (quatro) anos, nos territórios etnoeducacionais do Amazonas. Com a política dos TEEs, essa ação poderia ser realizada em parceria entre as redes das universidades, a comunicação seria mais próxima, com isso, conjuntamente, pensaria uma estratégia pedagógica no atendimento desses professores indígenas.

A baixa oferta de Licenciatura Intercultural e a implementação deste ensino, nos remete a discorrer sobre a luta do professor (*in memoriam*) Constantino Ramos Lopes pela Licenciatura para Professores do Alto Solimões entregue a solicitação de curso superior à Universidade Estadual do Amazonas (UEA), conforme a pesquisa de Bendazzoli (2011).

Isso só foi resolvido quando eu como Professor Constantino Ramos Lopes resolvi sozinho e pensei de pegar o Projeto de Ensino Superior de volta, quando voltava de uma reunião do MEC que não tinha resolvido nada. Como essa reunião sobre ensino superior não teve resultado, pensei em pegar o projeto de volta. Isso acontecia no dia 09 de junho de 2006, cheguei na reitoria com o vice reitor o professor Carlos Alberto, falando que eu gostaria que ele me devolvesse o Projeto de Ensino Superior da OGPTB. Quando falei que queria o projeto de volta o professor vice-reitor se assustou. Perguntou se o que eu estava dizendo era verdade. Respondi que sim – era verdade. Logo me chamou para o gabinete dele e nessa altura chegava também a professora Márcia Montenegro e o professor Afonso de Souza que eram os dois coordenadores que eram escolhidos pela OGPTB para cuidar do Projeto. O vice-reitor perguntava deles se era verdade que eu estava dizendo para ele, os dois professores não responderam porque não sabiam o que eu estava planejando, não sabiam de nada o que estava acontecendo. A nossa conversa continuou e logo o vice-reitor soube ou caiu a ficha do que eu estava falando e logo chamou a moça da finança perguntando o que estava faltando para o curso ser autorizado. A moça respondeu que estava faltando o reitor assinar o documento da liberação do recurso para a publicação do edital, e para os professores fazerem a inscrição do vestibular no Alto Solimões. Logo em seguida, o vice-reitor mandou a professora Márcia e o professor Afonso fazerem a carta para que o reitor assinasse, isso foi feito, e como o reitor não estava, logo o vice-reitor assinou a Carta Parecer autorizando as inscrições do vestibular no Alto Solimões. Foi assim que aconteceu finalmente, foi uma luta muito cansativa para nós

conseguirmos. Então foi assim professora (Lopes, p. 277, 2010) (BENDAZZOLI, 2011, p. 327).

A luta do professor Constantino não finalizou ainda, mesmo passados os 17 anos do início (conquista) da primeira licenciatura intercultural. As mesmas dificuldades permanecem em pleno século XXI, com políticas de ações afirmativas mais divulgadas em redes nacionais, continuam os mesmos obstáculos pelas instituições públicas governamentais, têm dificuldades e resistência de lidarem com a diversidade dos povos indígenas. O que poderia representar riqueza, potencialidade e possibilidade de inovação político administrativa, pedagógica, metodológica e epistemológica, a diversidade de línguas, de saberes, de culturas e de tradições indígenas, acaba se tornando justificativas para não implementarem políticas públicas e, quando se faz, é quase sempre na perspectiva de homogeneizar processos que inibem e inviabilizam os direitos específicos (LUCIANO, 2015, p 50).

A Educação Escolar Indígena é um direito conquistado e garantido na Constituição Federal de 1988 aos povos indígenas e não os cumprir é um direito violado como cidadãos brasileiros.

Da forma que está sendo ofertada a Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino aos povos indígenas é o retrocesso, a tendência nos próximos anos é confirmar de fato que EEI só existe nos documentos legais. Diante disso, a política dos TEEs da forma que foi apresentada, respeitando sua forma de organização em territorialidade, mostra o caminho a ser percorrido. Com isso, os povos indígenas dialogando juntamente com os responsáveis dos sistemas de ensino, acompanhariam desde a concepção da política, discutindo, os prós e contra, para efetivação da implementação da política desde o planejamento até a avaliação. Mas para isso, é necessário ser realizada a ação na prática.

3.2 A Política de Gestão da Educação Escolar Indígena no Amazonas por Territórios

Etnoeducacionais

Tuxá (2010) salienta que a execução da política de Educação Escolar Indígena está direcionada por diretrizes e que devem ser cumpridas. Porém, destaca como preponderante na gestão em EEI,

A inoperância dos agentes governamentais para com a Educação Escolar Indígena, marcada pelo despreparo técnico, pelo pouco reconhecimento da especificidade indígena, pela ineficiência e pela ausência de vontade política, exige que providências sejam tomadas para superar os entraves e os bloqueios nessa inoperância do gerenciamento das políticas públicas de Educação Escolar Indígena, fazendo valer as conquistas postas na legislação (TUXÁ, 2010, p.56).

Essa observação feita pela autora é muito pertinente, uma vez que a maioria das instituições de ensino, no âmbito municipal – estadual - federal, possuem corpo técnico muito inexperiente no tema. Sob essa perspectiva, a parceria entre as redes e a sociedade civil seria um salto muito importante, buscando uma compreensão de corresponsabilidade pelas políticas adotadas, com gestões voltadas as ações indigenistas.

Grupioni (2011) destaca que, para mudar esse contexto atual e avançar na política educacional, é necessário que o governo federal reveja e atualize, não só as legislações e normas educacionais como vem elaborando e aprovando nos últimos anos, mas também o atual modelo de gestão compartilhado entre o governo federal, estadual e municipal, instituído pelo decreto federal nº 26/1991, que resulta em ações desarticuladas. Na Educação Escolar Indígena, os governos são orientados a pensar a política educacional a partir dos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Porém a orientação não é seguida pelas instituições.

Atualmente, se percebe os retrocessos da Educação Escolar Indígena nas suas praxidades pedagógicas, as aulas dadas nas escolas das aldeias/comunidades, utilizando os livros didáticos não indígenas nas escolas indígenas são contraditórias aos direitos. Essa realidade volta fortemente nos dias atuais, é necessário repensar a política educacional e pedagógica abordada pelos sistemas de ensino (Weigel, 2000).

O Estado precisa criar uma política pública nacional para a EEI, em parceria com seus entes, para orientação da política de EEI aos municípios que seguem as orientações do Estado. Nessa perspectiva, reconhecemos os avanços na implementação da Educação Escolar Indígena no Amazonas, porém ainda não é possível afirmar-se que há um sistema estruturado para a execução dessa educação. No documento orientador sobre a política do TEE ao FOREEIA, Grillo (2022) ressalta que a política dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) foi uma grande iniciativa da SECAD/MEC para agregar à gestão da educação escolar indígena (EEI) aspectos condizentes com a organização social e política dos povos indígenas.

A territorialidade foi fundamental no pensamento e nas estratégias de luta dos povos indígenas com isso, sempre houve críticas de que a base formal da EEI era muito pertinente, mas sua execução deixava a desejar pois se baseava em normas e estruturas já existentes nos sistemas de ensino muito direcionadas à homogeneização cultural, inadequadas para a realidade dos povos indígenas. A organização político-administrativa brasileira se plasmou na territorialidade historicamente construída do Brasil em estados e municípios que se superpõe às territorialidades indígenas. Dessa forma, o povo Guarani Mbya com territórios em seis estados das regiões sudeste e sul para serem atendidos com políticas estaduais ou municipais incidentes nessa base territorial teriam os TEEs para construir unicidade a uma política educacional de

acordo com os interesses e perspectivas socioculturais dos Guarani Mbya. Assim também os Xavante com seus territórios compreendidos na gestão do estado do MT e de mais de 8 municípios. Um TEE Xavante proporia uma coordenação de esforços conjunta entre esses atores a partir de um plano de ação de interesse das lideranças e professores do TEE, reorganizando políticas locais sejam municipais ou estadual (GRILO,2022).

Conforme Grillo (2022) destaca, o TEE seria o novo caminho na gestão, reafirma o que apresentamos, mas para que esta política avançasse precisaria que os responsáveis compreendessem a política de fato. Infelizmente a maioria destes não conseguem diferenciar conceitos básicos, educação indígena da educação escolar indígena. Desconhecem que EEI está assegurada na Lei nº 9394/96, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 78 e 79, definem os objetivos da Educação Escolar Indígena e as ações o provimento da Educação Intercultural às comunidades Indígenas. No PNE 2014-2024, Lei Federal nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que no estado do Amazonas existe a meta de Educação Escolar Indígena garantida no Plano Estadual de Educação.

A formação histórica da sociedade brasileira em geral, e da sociedade amazonense, em particular, a Educação Escolar Indígena tem permanecido como um desafio sem resposta. Percebe-se a dificuldade ou relutância dos sistemas de ensino compreenderem as especificidades da Educação Escolar Indígena.

O modelo atual da estrutura da SEDUC, apenas com uma GEEI, para atender os cento e sete (107) povos indígenas não corresponde aos imensos desafios que a política apresenta. Diante disso, foi enviado pelo movimento indígena (FOREEIA) à Assembleia Legislativa do Amazonas, uma solicitação da criação de uma Secretaria Adjunta em EEI com o projeto “Educação Indígena para o Bem Viver” com a justificativa de que, nos últimos cinco anos, têm sido utilizada como principal bandeira de luta, no que tange a Educação Básica, especificamente, por uma Política Pública para Educação Escolar Indígena, com a Criação do Sistema Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (SAEEI) e a Criação da Secretaria Adjunta de Educação Escolar Indígena (SAEEI) no âmbito da Secretária Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC), conforme previsto no Decreto nº 26/1991 (FOREEIA, 2022).

A proposta de criação do Sistema Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas, a ser instituído, normatiza as três esferas administrativas autônomas e não hierárquicas, definindo responsabilidades e normas de cooperação para o exercício das competências comuns para atender aos preceitos constitucionais de acesso à educação de qualidade para todos, aspirado à luz dos princípios da Educação Escolar Indígena (BRASIL,

1994), da Constituição Federal de 1988 - CF/1988 e nos demais documentos legais posteriores. É importante compreender que o Sistema Nacional de Educação – SNE não é a mesma coisa que o Sistema Educacional, que, respectivamente, se refere à organização do ensino no país (conteúdos, etapas de formação etc.) e à responsabilidade pela Educação de todo o país, distribuindo as funções entre Municípios, Estados e União. Ressalta-se que o **SNE**, também, tem a função de determinar como essas três esferas de governo devem trabalhar juntas pela Educação brasileira (FOREEIA, 2022).

A solicitação da criação da Secretaria Adjunta de Educação Escolar Indígena - SAEEI é a concretização institucional para a efetivação do sistema no âmbito da gestão pedagógica, administrativa e política da Educação Escolar Indígena no Amazonas, especificamente, no campo de execução da SEDUC. Com objetivo de construir e organizar uma política pública específica para a Educação Escolar Indígena do Amazonas, pautada no Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, que confere aos entes federados a responsabilidade de coordenar um processo educativo que preserve e respeite os costumes, as tradições e as línguas dos povos indígenas.

Tuxá (2010) evidencia a necessidade da continuidade da luta incessante dos movimentos e segmentos sociais na defesa e construção coletiva de uma política pública que atenda aos diferentes segmentos, seus saberes, suas especificidades, particularidades e seus projetos societários, pela efetivação de direitos já assegurados nas legislações, mas que necessitam, diuturnamente, da participação e do controle social desses grupos para que as iniciativas e experiências já realizadas nessa perspectiva revertam efetivamente em políticas públicas consolidadas (TUXÁ, 2010, p. 57-58).

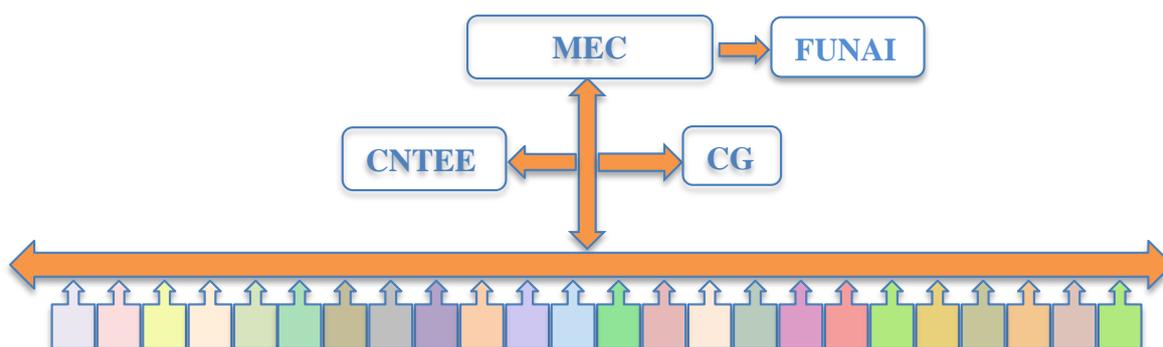
É necessário mudar a realidade que perdura há muito tempo, conforme, Grupioni (2008) já evidenciava que no âmbito dos estados e municípios, ainda permaneciam os velhos problemas de infraestrutura, da logística de transporte e comunicação, falta de material didático adequado, contratações precárias de professores indígenas, desvalorização das línguas indígenas, organização pedagógica e curricular colonizadora das escolas e baixo nível de qualidade na formação dos professores indígenas.

Assim, a política do TEE apresenta-se como estratégia política na materialização do Decreto Federal (BRASIL, 2009), transformando a intenção em prática, fazendo com que iniciem de fato, o diálogo das partes interessadas e responsáveis: os povos indígenas, sistemas de ensino, dirigentes e gestores.

Com a política do TEE, observa-se o funcionamento, de fato, do regimento de colaboração entre os municípios, estado e governo federal, colocando o regime de colaboração

entre os sistemas de ensino, por meio da distribuição explícita das responsabilidades e meios para execução das tarefas sob uma coordenação. As realizações das ações continuariam a ser executadas pelos estados e municípios, mas, a partir de um plano de trabalho, articulado e territorializado sob a coordenação do MEC e em parceria da FUNAI (governo federal), com isso a organização e a execução dos planos seguiriam as configurações dos TEEs e não as configurações dos estados e municípios. Como segue na figura abaixo.

Figura 73 – Funcionamento dos Territórios Etnoeducacionais.



Fonte: Autora, 2022.

Com a implementação plena da política do TEE, o MEC e o controle social, estaria próximo as instituições governamentais e não governamentais, através da CG, representada pelos TEEs na figura acima, representada pelas casas coloridas, possibilitando a discussão dos povos indígenas a avançarem efetivamente no direito à educação escolar desejada, debatendo e construindo caminhos possíveis na execução da EEI, evitando o que ocorre atualmente: vários sistemas de ensino elaborando e executando diferentes políticas para o mesmo povo indígena.

Com a cooperação das universidades, através de observatórios de Educação Escolar Indígena (diagnóstico, monitoramento e avaliação das políticas e ações) é possível melhorar a política e apresentar horizontes para mudança no campo da gestão (administração pública, burocracia, normas e leis) que, atualmente, são os maiores obstáculos na EEI.

A partir da análise da política do TEE e dos documentos finais dos movimentos indígenas, percebemos que a política contempla muitas reivindicações dos povos indígenas, logo reafirma-se que é uma política pensada a partir dos anseios indígenas, se na época não foi, atualmente corresponde a esse ensejo. E aqui enfatizamos o que Ball (2009) frisa do modelo *bottom-up*, que ocorre “da população para o governo”, ou seja, o TEEs foi pensado conjuntamente com os atores para a implementação da política.

Mas, como toda política, o DF (BRASIL, 2009) precisaria ser aplicada e analisada em todas as etapas da execução para melhor compreensão das instituições governamentais e

não governamentais. O Decreto Federal em si, apresenta-se como possibilidade, apesar de conter lacunas, que precisam ser vivenciadas para serem esclarecidas, passando a ser incisiva com as instituições que não efetivassem a política, especialmente para aquelas instituições de ensino, na sua grande maioria, que seguem diretrizes verticais e únicas.

Assim, confirma-se o que Ball (2009) salienta, sobre seu segundo contexto, a produção do texto baseia-se na construção do texto político, expressando a política, codificada de forma complexa. Muitas instituições, que não tem compromisso com a questão da EEI, não veem responsabilidades na implementação, ignoram as legislações indígenas e apresentam dificuldade no atendimento da EEI aos povos indígenas, conforme foi possível observar em diversas reuniões institucionais de educação da Undime (UNDIME, 2022)

É necessário que se avalie o DF (BARSIL, 2009) para aperfeiçoar bem a política, deixar bem explícito cada artigo para que não se tenha dúvida nas responsabilidades das ações e financiamentos.

No documento final da I CONEEI em 2009, na parte da organização e gestão da EEI no país, apareceram vários apontamentos sobre as observações feitas referente a implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais; marcos legais para implantação dos Territórios Etnoeducacionais; estrutura organizacional dos Territórios Etnoeducacionais; comissão/Conselho dos Territórios Etnoeducacionais; e Conselho Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (MEC, 2014, p.21).

Ball (2009) frisa, sobre o terceiro contexto da prática, que está sujeito à interpretação e recriação, por estar relacionado com a forma como a política produz efeitos e consequências, que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Isso ocorre, após a implementação da política, após a tomada de decisão, sendo a etapa em que se transformam o planejamento e a escolha em atos. O autor apresenta que existem dois tipos de modelo de implementação de políticas.

A primeira refere-se ao modelo *top-down*, quando a política é implementada no sentido “do governo para a população”, havendo uma separação clara entre a tomada de decisão e a implementação; e o segundo está voltado ao modelo *bottom-up*, que ocorre “da população para o governo”, de forma descentralizada, dando maior liberdade para que os atores se auto organizem e modelem a implementação da política (BALL, 2009).

Como exemplo, podemos discorrer sobre o modelo *top-down*, que ocorreu com a política do MEC em 2019, que veio apresentar o primeiro Plano Nacional de Educação Escolar Indígena, logo não foi aceita pelos povos indígenas do Amazonas. Sendo solicitada pelos

indígenas ao MEC que fortalecesse a política dos TEEs, política discutida entre os indígenas com mais de duas ou três reuniões nos territórios (SEDUC, 2019).

Reiteramos as vozes indígenas que almejam por uma Educação Escolar Indígena como política pública de estado e não apenas de governo. Ressaltamos que desde 2018 tramita no Congresso Nacional, o Projeto de Lei (PL) nº 9.943 de 2018, de autoria do Senador Telmário Mota (PROS/RR), que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), “para facultar” a organização da Educação Escolar Indígena por meio de territórios étnico-educacionais”. Na Câmara Federal, o PL nº 9.943 de 2018, já aprovado pelo senado, contou com a relatoria da deputada federal Joênia Wapichana (REDE), aprovando com substitutivo, ficando a redação: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para garantir a organização da Educação Escolar Indígena por meio de Territórios Etnoeducacionais”.

A Deputada federal Joênia Wapichana justificou, no seu parecer de relatoria, que como “facultativo” fragilizaria a Educação Escolar Indígena ao abrir a possibilidade dos sistemas de ensino optarem ou não por este formato de organização da EEI. Diante disso, propõe uma forma substitutiva para que a Educação Escolar Indígena seja fortalecida através da disposição dos Territórios Etnoeducacionais como ferramenta de implementação do regime de colaboração entre os entes federados, e com a garantia da participação efetiva dos povos indígenas e dos sistemas de ensino.

Destaca-se, assim, a importância do PL que promove e fortalece a diversidade cultural, além de valorizar a participação dos povos indígenas na definição da organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais.

Com isso a política do TEE, após passar por todos os tramites no congresso e ser aprovada, seguirá para sanção do presidente da república, passando de Decreto Federal para um Projeto de Lei.

Mesmo no formato de Decreto Federal homologado pelo executivo, a política do TEE, já tem força de lei. No estado do Amazonas foram realizadas todas as reuniões de consulta nos anos de 2008 a 2012, criando sete TEEs, o primeiro TEE criado no Amazonas foi o TEE Rio Negro, apresentado como TEE que possui o maior número de escolas indígenas no país, segundo censo 2018.

Com a implementação da política dos Territórios Etnoeducacionais, pretendia-se efetivar os direitos dos povos indígenas a uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e de qualidade, a partir da garantia à participação e ao respeito às territorialidades, identidades, línguas e formas de organização social dos povos indígenas.

Para isso, era necessário fortalecer o diálogo entre as instituições e os povos indígenas, aprimorando o regime de colaboração entre os governos federal, estaduais e municipais. Diante da importância dessa política na efetivação dos direitos educacionais dos povos indígenas, na garantia do princípio de participação e protagonismo indígena nas políticas que os afetam e no planejamento conjunto das ações na área da educação, os Territórios Etnoeducacionais configurariam, neste cenário, o primeiro passo para a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena.

O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena (SPEEI) é outra grande reivindicação dos povos indígenas para Educação Escolar Indígena. Para isso, o TEE seria um caminho para criação desse sistema, sendo que as políticas do TEE mantem o diálogo direto com as instituições governamentais e não governamentais, ou seja, com os responsáveis e os interessados.

Reiteramos acima o exposto, uma vez que acompanhamos de perto as discussões durante a pactuação dos TEEs no país e no estado do Amazonas. Se naquele momento nas discussões das conferências regionais os povos indígenas compreendessem o funcionamento e a possibilidade de utilizar o espaço da discussão da política apresentava poder juntamente com as instituições governamentais e não governamentais, construiriam um escopo do SPEEI. Assim, na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) poderiam discutir, a partir do desenho inicial vindo das bases indígenas através dos documentos das conferências locais e regionais.

A I CONEEI aconteceu após muitas reivindicações dos povos indígenas, em 2009, em que participaram aproximadamente 50 mil pessoas entre representantes indígenas, representantes da sociedade civil e do Poder Público. O espaço serviu como um termômetro para mensurar a oferta da educação escolar aos povos indígenas em todas as regiões do país.

Dentre os pontos mais destacados, apareceu a proposição de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena (SPEEI), proposta, expressa e defendida em todas as Conferências Regionais, que se efetivada garantiria as condições para validar todas as práticas específicas e diferenciadas das escolas indígenas. Outro ponto importante foi a confirmação dos Territórios Etnoeducacionais, Decreto Federal nº 6.861/2009, como uma nova forma de gestão da educação escolar indígena que, sem romper com o regime de colaboração, estabelece novas formas de pactuar ações visando a oferta de educação escolar a partir do protagonismo indígena.

No documento final da I CONEEI, no eixo de propostas da *Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena no Brasil*, é explicitada a discussão pela construção do Sistema

Próprio de Educação Escolar Indígena e fortalecimento da Política dos Territórios Etnoeducacionais.

B) TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS 1 – Implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais 1.1 - O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O Governo Federal garantirá aos povos indígenas, que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais, o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena ... (BRASIL, 2014, p. 22).

Com isso, em 2017, após muitas negociações aconteceu a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI) em Brasília, com o tema *O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos Povos Indígenas*. Teve como objetivos avaliar os avanços, impasses e desafios da EEI a partir da I CONEEI; *construir propostas para consolidação da política nacional de EEI*; reafirmar o direito a uma EEI específica e diferenciada; e *ampliar o diálogo para a construção de regime de colaboração específico para a EEI, fortalecendo o protagonismo indígena*.

A II CONEEI teve cinco eixos temáticos para discussão, organização e Gestão da EEI (Sistema Próprio, TEEs, Financiamento e Controle Social da EEI, participação indígena nos conselhos, comissões e demais órgãos colegiados de acompanhamento e controle, alimentação escolar, infraestrutura, e outros); práticas Pedagógicas Diferenciadas (Diretrizes da EEI, PPP, currículo, avaliação, materiais didáticos); formação e valorização dos Professores Indígenas (formação inicial e continuada, carreira, concurso); educação básica (Infantil, Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional e Técnica); e acesso, permanência e conclusão na educação superior (graduação e pós-graduação).

No documento final da II CONEEI, foram apresentadas 25 propostas aprovadas prioritárias entre as quais, mais uma vez, surge a reivindicação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena e a concretização da Política dos Territórios Etnoeducacionais, aparecendo como o segundo prioritário na visão dos participantes indígenas e não indígenas.

2.Sistema próprio da Educação Escolar Indígena; Territórios Etnoeducacionais - Criar e regulamentar um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, considerando as diferentes realidades étnicas e o protagonismo indígena e definindo obrigações específicas para cada ente federado, com ordenamento jurídico próprio e consulta aos povos indígenas, a partir do qual o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios assegurem a implantação da Política dos Territórios Etnoeducacionais, com consulta prévia aos povos indígenas para a construção dos critérios de definição e gestão dos TEEs, bem como recursos

financeiros específicos para a realização e execução das ações pactuadas (EIXO I) (BRASIL, 2018, p. 41).

O encaminhamento das propostas da II CONEEI, desta vez, seria realizado através de uma agenda de trabalho com a CGEEI/MEC e entes federados para efetivação das propostas, apresentadas ao povo indígena e as instituições de ensino. Mais uma vez ficou apenas em documento. Após a análise documental de relatórios e participação de seminários virtuais e presenciais nos eventos indígenas nos últimos 5 anos, são as mesmas reclamações na oferta da EEI no país.

O direito à Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, bi/multilíngue e intercultural, não está sendo respeitada pelos sistemas de ensino, atualmente a maioria dos estados e municípios tem ofertado a EEI com as diretrizes das escolas não indígenas, deixando de lado as diretrizes da educação escolar indígena (FNEEI, 2021)

Diante dos documentos pesquisados, não adianta apresentar avanços nas legislações de EEI, se os sistemas de ensino não utilizam, incubem as escolas indígenas a seguirem a sistema educacional padrão. Diante disso, é necessário fortalecer a política dos Territórios Etnoeducacionais e criar o Sistema Nacional de Educação Escolar Indígena, senão os povos indígenas sempre estarão em busca do reconhecimento da pluralidade, diversidade, interculturalidade, especificidade e diferenciação, como direito fundamental nas políticas educacionais.

Atualmente, tramita-se na Câmara Federal na fase final, aprovada no senado o Projeto de Lei Complementar (PLP) 235/19, (Anexo I), que regulamenta a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), conforme prevê o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14 - PNE). Neste PLP, na parte da Seção V, como subseção I, garante os Territórios Etnoeducacionais (Câmara federal, 2022, p. 18).

Com a garantia desse PLP na subseção I, da seção V do SNE (Anexo J), que garante a política dos Territórios Etnoeducacionais, os povos indígenas ganham força política para discussão e criação do Sistema ou Subsistema Nacional de Educação Escolar Indígena que são elencadas como relevantes nos documentos finais das duas conferências nacionais de educação escolar indígena, surge um horizonte para concretização da reivindicação almejada em todos espaços de reuniões da EEI dos povos indígenas.

CONSIDERAÇÃO FINAL

São anos de pesquisas por muitas pessoas na temática indígena, em vários âmbitos, gestão, formação, linguística, territórios e outros, como aborda Grupioni (2008). Muitos trabalhos científicos foram publicados revelando as fraquezas e potencialidades da Educação Escolar Indígena. Percebe-se o desinteresse dos sistemas de ensino por essas pesquisas científicas, tudo isso foi mostrado nos rumos da Educação Escolar indígena antes de 1988 até os dias atuais com a nova política apresentada.

No decorrer da escrita, salientamos que a partir das leituras dos documentos dos encontros do movimento de Educação Escolar Indígena e de organizações indígenas, constatamos que os sistemas de ensino têm muita dificuldade em compreender e trabalhar com a EEI. O Estado brasileiro está dividido em estados e municípios, respeitando a legislação nacional, porém avesso à política dos TEEs, que não segue a divisão político-administrativa dos entes federados, política que considera a territorialidade dos povos indígenas respeitando sua forma de organização própria, inovando a gestão de política pública para os povos indígenas, com intuito de atender a questão da EEI garantida na CF de 1988.

Após 13 (treze) anos, as principais bandeiras assumidas pela I Conferencia Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) não foram implementadas, são elas: criação do Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena; criação de um Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena; criação de uma Secretaria Nacional de Educação Escolar Indígena; criação de um Fundo Nacional de Educação Escolar Indígena. Logo, a implementação de fato da política dos Territórios Etnoeducacionais não foi plenamente executada, apesar de ser a legislação de EEI em vigor atualmente.

Como foi abordado, na primeira seção, tratamos sobre a trajetória da mobilização indígena pelo reconhecimento da identidade “Indígena” e não “selvagem” e a implementação de políticas públicas aos povos indígenas. Quando se trata de políticas públicas, os povos indígenas almejam por políticas sem exclusão, que respeite a diferença de povos e suas culturas. Nesse processo, foram organizadas várias frentes do movimento indígena a nível municipal, estadual e nacional. Salientado que os povos indígenas sempre tiveram aliados que os ajudaram, principalmente na parte técnica-administrativa e política. Abordamos, também, o funcionamento da Educação Escolar indígena até a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI).

Apresentamos, as experiências criativas da Educação Escolar Indígena que não prosperaram pelos mecanismos sufocantes da máquina burocrática do Estado e municípios, que

não flexibiliza, contrariando o exercício da autonomia indígena garantida na Constituição Federal. Existem leis que asseguram direitos específicos para os povos indígenas construírem seus projetos de escola, porém as suas implantações são travadas pela inércia das políticas negacionistas do governo (estadual e municipal), com as quais os gestores dessas escolas precisam lidar permanentemente.

Durante as leituras de documentos para a primeira parte deste trabalho, nos deparamos com muitos exemplos de lutas das lideranças indígenas que não possuíam escolarização, conquistaram e garantiram os direitos desde a Constituição Federal às normatizações nas políticas públicas.

Na segunda seção, discorremos sobre a construção da política dos Territórios Etnoeducacionais no estado do Amazonas. Para isso, contextualizamos toda trajetória desta política no âmbito nacional. Abordamos que o estado do Amazonas possui terras demarcadas e não demarcadas, porém todo indígena tem o direito a uma escola de Educação Escolar Indígena, garantida na Constituição Federal e no estado do Amazonas na legislação aprovada no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas. Ressaltamos que não é questão fundiária, mas de territorialidades, memórias históricas do povo indígena. Nesta seção, foi apresentado o levantamento de cada Território Etnoeducacional do Amazonas, especificando sua população/povo indígena, oferta da educação básica e superior. Mostramos que a divisão de competências nas esferas governamentais – ensino fundamental como responsabilidade dos municípios, ensino médio dos estados e superior no âmbito federal – agrava essas dificuldades. O modelo de gestão governamental não corresponde à realidade indígena, pois os sistemas de ensino não dialogam entre si.

Em várias leituras, verificamos o avanço da legislação de Educação Escolar indígena, percebemos, como Luciano destaca (2010), a base legal aprovada pelos órgãos normativos nos princípios da cidadania, protagonismo e autonomia indígena. No entanto, a base político-administrativa é ainda extremamente conservadora, discriminatória e monolítica, o que torna as práticas políticas ainda fortemente excludentes e injustas (LUCIANO, 2010, p.47). Em outra vertente, questionamos sobre o que falta, sendo que, na atualidade existe indígenas graduados, mestres e doutores para mudar essa realidade.

Na terceira seção, apresentamos meios para efetivação da Educação Escolar indígena, mas para isso, buscamos apresentar a gestão da Educação Escolar Indígena no sistema de ensino. Sendo que no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, desde 2010, o indígena está à frente da política de Educação Escolar Indígena e existe um Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas, normativo e deliberativo.

A homogeneização das políticas públicas afronta e atenta contra os direitos específicos dos povos indígenas, e a escola precisa tornar-se um instrumento de mudança. Mas não basta querer que a escola automaticamente mude seu perfil, sua função e sua forma. É necessário que gestores, administradores, educadores e lideranças indígenas e não indígenas se capacitem e tenham acesso a esse conhecimento para fazer essas mudanças. Não basta apenas transferir a gestão das escolas aos indígenas para se esperar mudanças, sem antes investir fortemente na formação técnica e política (LUCIANO, 2010, p. 47).

Portanto, a luta pela garantia de direitos indígenas sempre aconteceu a partir dos próprios indígenas com ajuda de seus aliados, não se viu outra alternativa, a não ser a de organizar formação política para habilitar as lideranças e as organizações indígenas no seu papel de protagonistas para construção de uma política pública no âmbito da Educação Escolar Indígena, a partir dos instrumentos legais existentes e atualmente vigentes, que é a Política dos Territórios Etnoeducacionais, que apresenta meios de comunicação entre o Estado e os Povos Indígenas. Percebemos que os mecanismos legais educacionais utilizados atualmente não correspondem aos anseios dos povos indígenas, apresentando uma baixa oferta na educação básica e superior, conforme constatado durante este trabalho. É necessário e urgente, apropriação do conhecimento pelas instituições responsáveis para que o direito à Educação Escolar Indígena não continue sendo violado como vem acontecendo ao longo desses anos.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Diário Oficial do Estado do Amazonas [Poder Executivo]. Decreto N° 18.749, de 06 de maio de 1998. **Institui o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEI**. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/10873#/p:5/e:10873?find=Decreto%20n.%C2%B0%2018.749,%20de%2006%20de%20maio%20de%201998,> Acesso em: 11 maio 2018.

AMAZONAS. Secretaria Estadual de Educação – **Documentos do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – 2020-2021**.

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

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

BATISTA, Nicole. **Transitar pelo (s) mundo (s): a Escola Pamáali (Baniwa) e a educação escolar na Amazônia Indígena**. RIF, Ponta Grossa/PR Volume 18, Número 40, p.200-213, Janeiro/Junho 2020.

BENDAZZOLI, S. **Políticas Públicas De Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Ticunas no Alto Solimões/AM**. Tese de Doutorado. USP. 2011.

BETTIOL, C. A.; SOUZA, A. S. D.; LEITE, Y. U. F. Políticas públicas para formação de professores indígenas: direito, problematizações e perspectivas. In: Anais da VII Jornada Internacional de Políticas Públicas: Para além da crise global: experiências e antecipações concretas. p. 1-11. Disponível em: . Acesso em 20 abr. 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: 10 mai 2018.

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: 11 maio 2018.

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: 10 maio 2018.

BRASIL. Decreto N° 7.690, de 02 de março de 2012. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissões e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em: 11 maio 2018.

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 mai 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar 2013 -1016. Brasília. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>, acesso em 10 mai 2018.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. Lei Nº 12.528, de 18 de novembro de 2011. **Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112528.htm. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.165, de 29 de setembro de 2015. **Altera as Leis n º 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113165.htm Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. Lei Nº 9.504, de 30 de setembro de 1997. **Estabelece normas para as eleições.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19504.htm. Acesso em: 11 maio 2018.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação.** Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559**. Brasília, 1991.

BETTIOL, C. A.; SOUZA, A. S. D.; LEITE, Y. U. F. **Políticas públicas para formação de professores indígenas: direito, problematizações e perspectivas**. In: Anais da VII Jornada Internacional de Políticas Públicas: Para além da crise global: experiências e antecipações concretas. p. 1-11. Disponível em: . Acesso em 20 abr. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, nº37 jan/abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. 2010.

CARSOZO, Raphael Demóstenes. **Acesso à internet nas escolas públicas em tempos de pandemia: mensurando a desigualdade regional brasileira**. Revista Amazônida, Manaus, AM, vol. 7, n 1. p.01 –15, 2022.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**. 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.

CRUZ, A. F. **“Representantes” indígenas no Estado brasileiro: Análise da Trajetória Participativa da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira nas esferas do indigenismo estatal**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2018.

CRUZ, José C. A. **Os Desafios para a Construção do Calendário Escolar Indígena para o Ensino Fundamental da Escola Estadual Indígena São Miguel, São Gabriel da Cachoeira (AM)**. Especialização em Educação Escolar Indígena. São Gabriel da Cachoeira: Universidade de Federal do Amazonas. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A questão federativa e a educação escolar**. UNESCO, p. 149-168, Brasília, 2010.

DEUZILENE, Marques Salazar. **Políticas de formação inicial de professores no Campus Manaus Centro/IFAM (2009-2015): uma análise com a abordagem do Ciclo de Políticas**. Tese de Doutorado em Educação. Manaus: Universidade Federal do Amazonas. Amazonas, 2017.

_____. Decreto nº 6.755/2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. 2009.

_____. 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**.

FERNANDES, R.M; DOMINGOS, A. **Políticas Indigenistas: contribuições para afirmação e defesa dos direitos indígenas**. Rosa Maria Castilhos Fernandes e Angélica Domingos. (Org.) Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2020.

FNEEI. **Documento Final**. Brasília. 2020

FOIRN. **Educação Escolar Indígena do Rio Negro 1988-2011**. São Gabriel da Cachoeira/AM. FOIRN. 2012

FOIRN. **Plano de Gestão territorial e Ambiental. Terra Indígena Alto Rio Negro**. São Gabriel da Cachoeira/AM. FOIRN. 2019.

FOREEIA. **Documentos finais da Mobilização da Retomada Coletiva do Movimento Indígena do Amazonas**. Manaus. 2022

FOREEIA. **Relatórios de Ações do FOREEIA no Estado do Amazonas – 2014 - 2022**.

GHEDIN, Evandro. **O ensino de Ciências e suas epistemologias**. Universidade Federal de Roraima. 2017.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In:

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2003. p.129 -150.

GONÇALVES, Daniele Lorenço. **O Território Etnoeducacional Povos do Pantanal e sua relação com a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente na Aldeia Brejão, Nioaque/MS**. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia. UFGD. 2018.

GRAMSCI, A. (1997). **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2013). **A formação dos intelectuais**. S. Ferreira (Trad.). Rio de Janeiro: Achiamé.

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

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.

IBGE. 2010. **Dados populacionais indígenas**. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 03 dez. 2021.

ISA [Instituto Socioambiental]. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: . Acesso em 05 out. 2016.

_____. Lei nº 9.394/ 96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: DF. 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. TUXÁ, Rosilene. **Educação Escolar Indígena: Estado e Movimentos Sociais**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 15-22, jan./jun. 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.

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

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: 10 mai 2020.

Mapeamento social como instrumento de gestão territorial contra o desmatamento e a devastação: processo de capacitação de povos e comunidades tradicionais: movimento Kambeba – a resistência ao longo do tempo. ALMEIDA, A. W. B.; MARIN, R. E. A. (Coords.). Manaus: UEA Edições, 2014.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **Pesquisa social. Teoria método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Hermenêutica-Dialética como Caminho do Pensamento Social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINDLIN, Betty. **A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.101-140, dez. 2004.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Caderno educação escolar indígena**. Brasília: Faculdade latino-americana de ciências sociais, 2020.

NERY, Evelyn Teixeira. **Práticas dos cuidados de saúde na primeira menstruação da mulher Waíkhana de Santa Isabel do Rio Negro-AM: do passado ao presente**. Dissertação

em Centro De Desenvolvimento Sustentável Sustentabilidade Junto a Povos e Terras Tradicionais. Unb. 2019.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP n° 6/2014. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**. Aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85).

_____. Parecer CNE n° 09/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

_____. Parecer CNE n° 28/2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

PROIND no ensino presencial mediado por tecnologia. Manaus: UEA Edições, 2016. No prelo.

_____. Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**.

_____. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2002.

_____. **Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e Da metodologia do censo Inep referente à questão indígena**. 2015. Disponível em: . Acesso em 16 jun. 2016.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura. S. **Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Faculdade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 63, out 2002:237-280.

SANTOS, Boaventura. S.; MENESES, Maria.P (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Jonise Nunes. **Políticas Linguísticas e Docência Indígena no estado do Amazonas**. Tese de Doutorado em Letras. Belém: Universidade Federal do Pará, 2021.

SIMAS & MARTINS. Hellen Cristina Picanço. Jocifran Ramos. **Autores Indígenas versus Discurso do Colonizador: Desencontros entre Posições-Sujeito**. Artigo da revista *Textura*. v. 22 n. 51 p.174-193. jul/set 2020.

SILVA, I. M. O. Os cursos de Magistério Indígena do Estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores krikati numa perspectiva específica e diferenciada. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luis-MA.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar. **Uma leitura sobre o intelectual orgânico em Gramsci**. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 541-561, ago. 2017.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Reterritorializando a Educação Escolar Indígena: Reflexão acerca dos Territórios Etnoeducacionais**. Dissertação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Territórios etnoeducacionais e educação escolar indígena: percepções, reflexões e apropriações a partir de um pensar emocional ameríndio**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

VIEIRA, Alva Rosa. **Território Etnoeducacional Rio Negro: Significações sobre uma Política Pública**. Dissertação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora: Universidade de Federal de Juiz de Fora. 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Os involuntários da Pátria. Elogio do subdesenvolvimento**. Edições Chão da Feira Caderno de Leituras, n. 65, maio de 2017. Disponível em: <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno65/>

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do Poder um Pensamento e Posicionamento "Outro" A Partir Da Diferença Colonial**. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) ISSN - 2448-3303 V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019*.

WEIGEL, V. A. C. M. **Escolas de Branco em Maloka de Índio**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: 2000.

APÊNDICES E ANEXOS:

APONTE A CÂMERA PARA O CÓDIGO DA QR. TOQUE NO BANNER QUE ABRE O DOCUMENTO

