

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ELIO FONSECA PEREIRA

**História da participação do movimento indígena na constituição
das 'escolas indígenas' no município de Santa Isabel do Rio
Negro-AM**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ELIO FONSECA PEREIRA

**História da participação do movimento indígena na constituição
das ‘escolas indígenas’ no município de Santa Isabel do Rio
Negro-AM**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Circe Maria Fernandes Bittencourt.

SÃO PAULO

2010

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra.
Orientadora / PUC-SP

Prof. Dr..

Prof. Dr.

São Paulo, ____ de _____ de 2010.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pelas angústias e preocupações que passaram por minha causa, por terem dedicado suas vidas a mim, pelo amor, carinho, estímulo e disciplina que me ofereceram, dedico-lhes essa conquista como gratidão.

À Jane, ao Gian Carlos, ao Halley, aos meus irmãos e à professora Dagmar pelo apoio que me deram durante os anos de estudo, dedico-lhes também esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a ajuda incansável da minha orientadora, Circe Maria Fernandes Bittencourt pela paciência e dedicação que tem me dedicado.

Meus agradecimentos dirigem-se, de coração, aos professores e lideranças indígenas, demais amigos e comunitários que contribuíram com informações para a realização deste trabalho.

Agradeço ao Programa Internacional de Bolsas de Estudos da Fundação Ford, à Fundação Carlos Chagas e toda a sua equipe, à Escola Estadual Pe. José Schneider e à Prefeitura Municipal de Santa Isabel do Rio Negro pelo apoio prestado durante o mestrado.

Aos professores e professoras do Programa de Educação: História, Política, Sociedade, agradeço por terem me guiado neste mundo em relação ao qual tinha muitos receios, mas que forneceram instrumentos necessários para uma análise da educação, principalmente, da educação escolar indígena.

Agradeço também aos amigos e colegas de aula, que compartilharam comigo esse processo de aprofundamento acadêmico.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a participação do Movimento Indígena no processo de criação das escolas indígenas do município de Santa Isabel do Rio Negro, Amazonas/Brasil, e as mudanças pedagógicas nelas ocorridas entre os anos de 1990 e 2009, período de transformação sócio-político-cultural da região. A pesquisa baseia-se nos conceitos de Educação Escolar Indígena, Movimento Indígena, Educação Intercultural e Currículo. Na construção de uma ‘escola indígena dos índios’ tem-se a convicção de que a participação dos próprios indígenas no processo de sua criação e funcionamento é fundamental. A pesquisa utiliza documentos escritos – registros escolares, decretos, portarias, leis, relatórios de assembleias–, entrevista com representante de instituição religiosa e governamental e história de vida de professores, pais e lideranças indígenas com abordagem qualitativa que permitiu a análise das diversas fontes referentes à atual situação sócio-político-cultural do município. A análise fundamenta-se numa perspectiva histórica para o estudo das escolas indígenas, evidenciando os conflitos e os diferentes sujeitos que participam na criação e constituição da educação escolar em suas relações entre as populações indígenas e os setores institucionais envolvidos.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Movimento Indígena, Educação Intercultural, Currículo.

ABSTRACT

This research examines the history of Indigenous Movement's participation in the creation of indigenous schools in the municipality of Santa Isabel do Rio Negro - Amazonas - Brazil and teaching them the changes that occurred between the years 1990 to 2009, a period of transformation socio-political-cultural of the region. The research is based on the concepts of Indigenous Education School, Indigenous Movement, Intercultural Education and Curriculum. In the construction of a 'school of indigenous Indians "has been the conviction that the participation of the peoples in the process of setting up and running is essential. The study uses written documents (school records, decrees, ordinances, laws, reports of meetings) and social memory through interviews with a representative of religious institution and government, life history with teachers, parents and indigenous leaders. The research is of a qualitative analysis that examines the various sources concerning the history and socio-political-cultural city. The analysis is based on a historical perspective to the study of indigenous schools, highlighting the conflict and the different subjects who have participated in the creation and provision of school education in the relations between indigenous peoples and the institutional sectors involved.

Keywords: Indigenous Education School, Indigenous Movement, Intercultural Education, Curriculum.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	10
INTRODUÇÃO.....	12
CAPITULO I:DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA INDÍGENAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS INDÍGENAS	
1.1. Educação escolar para os indígenas do Brasil.....	26
1.2. Educação escolar indígena no contexto amazônico.....	30
CAPITULO II: SALESIANOS, EDUCAÇÃO ESCOLAR E MOVIMENTO INDÍGENA NO RIO NEGRO	
2.1. Os Salesianos.....	36
2.2. Santa Isabel do Rio Negro: pós-demarcação.....	49
2.3. Movimento indígena no Rio Negro.....	52
CAPITULO III: ESCOLAS INDÍGENAS PESQUISADAS	
3.1 Localização das escolas.....	58
3.2 Escola Nossa Senhora do Loreto.....	58
3.3 Escola São Tomé.....	65
3.4 Leis municipais sobre educação escolar indígena em Santa Isabel	71
	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
ANEXO I – MAPAS.....	
ANEXO I I– IMAGENS.....	
ANEXO III – ENTREVISTAS, HISTÓRIAS DE VIDA E OUTROS DOCUMENTOS	

LISTA DE SIGLAS

ACIMRN – Associação das Comunidades Indígenas do Médio Rio Negro

ACIR – Associação das Comunidades Indígenas e Ribeirinhas

ANAI – Associação Nacional de Apoio ao Índio

BONDE – Grupo de Trabalho ‘Mecanismos de Ação Coordenada’

CABC – Coordenadoria das Associações Baniwa e Curripaco

CACIR – Comissão de Articulação das Comunidades Indígenas e Ribeirinhas

CAIARNX – Coordenadoria das Associações Indígenas do Rio Negro e Xié

CAIBRN – Coordenadoria das Associações Indígenas do Baixo Rio Negro

CEB – Comunidades Eclesiais de Base

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

COPIAM – Comissão de Professores Indígenas do Amazonas

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

COIDI – Coordenadoria das Organizações Indígenas do Distrito de Iauareté

COITUA – Coordenadoria das Organizações Indígenas do Tiquié e Uaupés

COPIAR – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima

CPI/AC – Comissão Pró-Índio do Acre

CPI/SP – Comissão Pró-Índio de São Paulo

CTI – Centro de Trabalho Indigenista

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FEPI/AM – Fundação Estadual de Políticas Indigenistas/AM

FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GP – Gabinete do Prefeito

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IER/AM – Instituto de Educação Rural do Amazonas

INAMPS – Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social

ISA – Institutosocioambiental

ISMA – Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia

MARI – Grupo de Estudos Indígenas do Estado de São Paulo

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEIAM – Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas

ONGs – Organizações Não-Governamentais

OPAN – Operação Anchieta

PIN – Plano de Integração Nacional

PNAEI – Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SGC – São Gabriel da Cachoeira

SIL – Sociedade Internacional de Linguística

SIRN – Santa Isabel do Rio Negro

SME – Secretaria Municipal de Educação

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural

UNI – União das Nações Indígenas

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

História da participação do movimento indígena na constituição das ‘escolas indígenas’ no município de Santa Isabel do Rio Negro-AM

Introdução

A ideia desta pesquisa surgiu a partir da minha atuação no Movimento Indígena do Rio Negro, desde a década de 1990, a começar pela minha participação nas assembleias indígenas realizadas no município de Santa Isabel do Rio Negro (SIRN) – Amazonas, Brasil –, passando a assumir a diretoria da Associação das Comunidades Indígenas do Médio Rio Negro (ACIMRN), a Coordenadoria das Associações Indígenas do Baixo Rio Negro (CAIBRN) até assumir a diretoria da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Essa atuação fez com que eu ampliasse minha participação política, em especial, na educação do município de Santa Isabel.

Minhas perguntas iniciais estão relacionadas ao fato de a Educação Escolar Indígena estar causando divergências entre os próprios indígenas do Rio Negro. Educação Escolar Indígena para quê? Como? O que ela é?

A questão indígena no município começou a ser discutida no início da década de 1990. Antes desta data, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) não reconhecia a existência de povos indígenas às margens do Rio Negro, especificamente nos limites territoriais de Santa Isabel, com exceção dos Yanomami que residiam às margens dos rios Marauíá e Cauaboris. Outros povos indígenas existentes no município identificavam-se como ‘caboclos’ ou ‘ribeirinhos’.

As terras indígenas no município de Santa Isabel foram homologadas em 1998. Após a homologação, os temas educação e saúde indígena têm se tornado pauta em todas as discussões e deliberações das assembleias tanto da FOIRN quanto da ACIMRN e da Comissão de Articulação das Comunidades Indígenas e Ribeirinhas (CACIR). Somente no ano de 2006 surgiram 28 “escolas indígenas”, que representam 58% das escolas municipais ou, pelos menos, são assim denominadas. Com a criação dessas escolas surgem indagações sobre o que efetivamente constitui essas “escolas indígenas”. Em que elas se diferenciam

dos projetos pedagógicos anteriores? Como são formados os professores? Quais são os materiais didáticos utilizados? Quais as mudanças curriculares, uma vez que o currículo “está implicado em relações de poder, (...) transmite visões sociais particulares e interessadas, e (...) produz identidades individuais e sociais particulares. [...]”?. (MOREIRA & SILVA, 1994, p.8). As mudanças das práticas pedagógicas têm sido efetivadas após a criação das ‘Escolas Indígenas’ (1990-2009), no município de Santa Isabel, que possibilitam uma educação intercultural, de qualidade e de fortalecimento político das populações indígenas diante dos poderes constituídos?.

Esta pesquisa, portanto, relaciona-se ao processo de participação do Movimento Indígena na criação das escolas indígenas e as mudanças das práticas pedagógicas ocorridas entre a década de 1990 a 2009.

O poder público, a Igreja e o Movimento Indígena estão em disputa constante pelo controle social, político e cultural da região. Desde o início do século XX, os salesianos se fizeram presentes no rio Negro. Atualmente é evidente que os salesianos não só reconhecem o desgaste do modelo educacional implantado na calha do Rio Negro, como também constataam que é uma das regiões do Estado do Amazonas no qual um número significativo de indígenas tem o ensino fundamental e médio completos. Aqueles que possuem o curso superior e alguns, a pós-graduação (mestrado) são frutos da ação dos missionários salesianos obtidos por meio da educação escolar por eles ministrados. Sem dúvida, é possível afirmar que foi esse processo educacional que permitiu, em grande parte, a organização do Movimento Indígena no Rio Negro.

Nesse contexto, é perceptível entre as lideranças indígenas do Rio Negro, o entendimento de que a Educação Escolar Indígena pode contribuir na construção de uma nova visão de mundo baseada na valorização do indígena como ator principal da sua história, e assim fortalecer o Movimento Indígena no Rio Negro. Considerando essa trajetória educacional, penso que seja possível identificar se as escolas indígenas de Santa Isabel foram construídas a partir da interculturalidade ou foram mantidas como escola “para os índios”.

Os objetivos da pesquisa são:

- Identificar e explicar as formas de participação do Movimento Indígena no processo de criação das ‘Escolas Indígenas’, na Terra Indígena Médio Rio Negro em Santa Isabel.

- Analisar, pelo projeto pedagógico, pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, se essas escolas podem ser consideradas 'escolas indígenas' como resultado do processo intercultural.

Para obtenção das respostas às indagações descritas, foram selecionadas duas escolas: Escola Indígena Nossa Senhora do Loreto e Escola Indígena São Tomé, localizadas na Comunidade de Maçarabi e Cartucho, respectivamente. Os critérios de escolha das escolas estão relacionados ao fato de estarem localizadas nas comunidades em que têm ocorrido os encontros e assembleias do Movimento Indígena desde o início da década de 1990. Nelas se concentram uma grande densidade populacional de falantes do português, Nheengatu e Tukano, e estão localizadas em pontos estratégicos de contato com os não-indígenas.

Para a seleção e problematização das fontes, parti do princípio de que

a fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; [...]. Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. [...]. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado. (RAGAZZINI, 2001, p. 14)

As fontes selecionadas para esta pesquisa foram os documentos escritos – registros escolares, leis, decretos, portarias, relatórios de assembleias –, além de entrevistas com representantes de instituições religiosas, governamentais; histórias de vida de professores, pais de alunos, lideranças e comunitários, e documentação produzida pela observação e registro no caderno de campo.

Os documentos pesquisados foram: Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Orgânica do município de SIRD, Sistema Municipal de Educação de SIRD, Decreto 28/96 – Gabinete do Prefeito Municipal de SIRD, Livro ata dos resultados finais das escolas selecionadas, Livro de Registro de Matrícula, Livro ata das associações indígenas (ACIMRN, CACIR), Relatório Quadrienal da Secretaria Municipal de Educação de Santa Isabel, Ata da I Assembleia dos Professores Indígenas de Santa Isabel realizado em 2009, Termo de compromissos dos Seminários realizados em 2006, Carta Aberta dos professores e lideranças do rio Negro escrita em 2005, Plano de Ação do Território Etnoeducacional do Rio Negro (2008), Edital nº 26 de 22 de julho de 2009 da Universidade do Estado do

Amazonas (UEA) e o Edital nº 43/2009 da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ambos autorizando a seleção para a Licenciatura Intercultural Indígena.

Os atores sociais envolvidos nas entrevistas foram o Secretário Municipal de Educação de Santa Isabel, Presidente da ACIMRN, Prefeita Municipal, Diretora da Escola Estadual 'Santa Isabel' e Representante da Congregação Filhas de Maria Auxiliadora. Para a história de vida foram selecionados dois professores de cada escola que atuam até o 5º ano (ensino fundamental), duas lideranças indígenas, dois responsáveis de alunos das escolas e a primeira professora que atuou na Escola Indígena Nossa Senhora do Loreto.

A operacionalização da pesquisa pode ser dividida em três etapas: a primeira, realizada entre os meses de janeiro e fevereiro de 2008, corresponde à pesquisa em documentos formais na Secretaria Municipal de Educação de Santa Isabel, na sede da ACIMRN e no Departamento de Educação Escolar Indígena da FOIRN em São Gabriel. Nesse momento, tive contato com a Lei nº 003 de 05 de abril de 1990 (Lei Orgânica Municipal de SIRN); Lei nº 055 de 21 de novembro de 1997 (SME de SIRN); Decreto nº 28/96-GP da Criação das Escolas Rurais do Município de Santa Isabel do Rio Negro; Relatório Quadrienal da Secretaria Municipal de Santa Isabel do Rio Negro (1993/1996); Livro de matrícula e de resultados finais das escolas selecionadas; Termo de compromisso realizado em SGC, em 26 de maio de 2006; Carta Aberta dos Professores e Lideranças Indígenas do Alto Rio Negro, de 09 de dezembro de 2005; Livro Ata da ACIMRN e FOIRN.

Na segunda etapa, realizada nos meses de julho de 2008, janeiro e fevereiro de 2009, continuei a pesquisa nos documentos da Secretaria Municipal de Educação. Fiz contato com lideranças nas comunidades de Cartucho e Maçarabi, mantendo, com eles, um diálogo informal sobre o funcionamento da escola. Depois de fazer anotações das dimensões físicas das escolas, foi realizada a leitura da Ata da Associação das Comunidades Indígenas e Ribeirinhas (ACIR). Inicialmente, a ideia era ter contato também com professores, contudo não foi possível encontrá-los, pois viajaram para Santa Isabel, São Gabriel, ou comunidades vizinhas, uma vez que o recesso das escolas indígenas coincide com o recesso escolar de outros centros educacionais do país. Nessa etapa, as informações e observações começaram a ser registradas em caderno de campo.

A terceira etapa foi realizada entre os meses de junho e julho de 2009. Foram coletadas informações sobre a escola por meio da história de vida das lideranças, professores, pais de alunos e demais comunitários selecionados. Foi somente neste

momento que tive a oportunidade de observar o funcionamento das escolas. Foram realizadas entrevistas com a prefeita, o secretário municipal, presidente da ACIMRN e Diretoria da Escola Santa Isabel. Em julho, ocorreu a I Assembleia dos Professores Indígenas de Santa Isabel do Rio Negro cuja Ata fez parte das fontes desta pesquisa.

A análise dos dados coletados fundamenta-se numa perspectiva histórica para o estudo das escolas indígenas, evidenciando as convergências e as divergências e os diferentes sujeitos que têm participado na criação e constituição dessas escolas.

Com a análise dos documentos, busquei compreender as relações entre os discursos do Movimento Indígena, do poder público e dos demais grupos e atores sociais envolvidos no processo de criação das escolas indígenas de Santa Isabel. Trata-se de uma abordagem qualitativa que pressupõe um método dialético na análise da documentação e que permite o estudo das formas de participação do Movimento Indígena no processo de criação das escolas do município, assim como a identificação das possíveis mudanças curriculares e das práticas pedagógicas necessárias à efetivação de uma escola indígena.

Um dos conceitos fundamentais desta pesquisa é o de educação escolar indígena, a partir do qual decorrem as discussões sobre participação das lideranças do Movimento Indígena, educação intercultural e currículo.

Ao longo de sua história, a educação tem dado conta de sua missão na transmissão de conhecimentos de uma determinada sociedade a outra mais jovem, perpetuando a cosmovisão de seus indivíduos.

Durkheim (1965) afirma que a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; seu objetivo é suscitar e desenvolver, na criança, certos números de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine.

Paro (2001) afirma que a educação, como atualização histórica do homem, é condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico social.

Imbernón (2000), ao tratar da educação, afirma que, embora se possa pensar em outras formas institucionais sociais expressamente planejadas para o aprimoramento intelectual das pessoas jovens, o que oferece certa garantia de cobertura universal (ainda que não igualitária) é o sistema educacional.

Severino (1994) entende que a educação, como transformação da sociedade, pode ser denominada crítica, tanto na medida em que ela não cede ao ilusório otimismo, quanto na que interpreta a educação dimensionada dentro dos determinantes sociais, como possibilidade de agir estrategicamente. Assim, ela poder ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só políticos, mas também sociais e econômicos.

No contexto indígena, no entanto, Maher (2006, p. 12) entende “que a escola indígena se configura como uma situação limite em termos de educação [...]”. Para esta autora, a Educação Indígena refere-se aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena e aos processos nativos de socialização de suas crianças. Antigamente essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento transmitido era mais do que suficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. Entretanto, a partir da história do contato com a sociedade não-indígena, esse processo educacional tem se transformado. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos ‘não-indios’, já que suas ações passaram a povoar o entorno indígena. É assim que, historicamente surgiu a ‘Educação Escolar Indígena’ no qual os agentes determinantes foram os não-indígenas.

Silva (2001) afirma que é um desafio específico discutir os processos e situações educacionais cujos agentes principais são as próprias populações indígenas. Meliá (*apud* NASCIMENTO, 2004), ao falar da educação indígena, chama atenção para o fato de que a construção da alteridade tem, em cada sociedade, objetos e métodos próprios. A participação da comunidade na ação pedagógica dessa construção assegura o entendimento da alteridade como filosofia de vida de um povo.

Oliveira (2005) afirma que a Escola Indígena, na atualidade, é uma instituição educacional a serviço de cada povo e instrumento de afirmação e reelaboração cultural. Pensar as Escolas Indígenas é pensar numa nova relação cultural, isto é, pensar as escolas indígenas é refletir sobre novas relações entre os povos indígenas, o Estado e a sociedade civil.

Desta forma, é fundamental, na análise da escola indígena e educação escolar indígena, levar em consideração a participação dos indígenas por meio do Movimento Indígena, pois é, nesse espaço, que são discutidas e deliberadas propostas que norteiam as tomadas de decisão do poder público em relação à educação escolar indígena.

Quanto à participação coletiva das populações indígenas na construção da escola indígena, Meliá afirma que

[...] a educação escolar indígena pressupõe a criação e autogestão de todo o processo escolar pelos próprios indígenas. Com isso os indígenas podem discutir, propor e procurar realizar seus modelos e ideais de escola. Neste aspecto seria levado em consideração as pedagogias indígenas na elaboração de uma política específica que visse a escola como um instrumento decisivo da reconstrução e afirmação das identidades. (*apud* OLIVEIRA, 2005. p. 21).

A introdução da instituição escola no meio indígena serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos, como a catequização, a civilização e a integração forçada dos índios à comunhão nacional.

Atualmente, a escola ganhou um novo sentido para os povos indígenas, tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais, valores e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. De algo imposto, a educação e a criação de escolas, em terras indígenas, passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados tanto em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e comunidades, quanto em construir novas formas de relacionamentos com a sociedade brasileira e com o mundo (Cf. GRUPIONI, 2006). Em outras palavras para conquistar a autonomia.

Evidentemente, se, por um lado, a educação e a escola refletem e asseguram uma estrutura social dominante, por outro, evidencia e dinamiza as contradições que podem contribuir para a transformação da sociedade, como é o caso da escola indígena e educação escolar indígena.

Pode-se perceber que há várias definições clássicas de escola indígena: é uma escola onde os alunos e professores são indígenas; é uma escola que tem alunos pertencentes a um mesmo povo indígena (p.ex. povo baniua); é uma escola que está dentro da terra indígena; é uma escola construída com a anuência da comunidade; é uma escola que valoriza a cultura local; é uma escola que desenvolve uma pedagogia diferenciada; é uma escola que prega a autonomia das populações indígenas; é uma escola em que os indígenas assumem a administração escolar; é uma escola em que a qualidade no processo ensino/aprendizagem está em primeiro lugar.

D'Angelis (2006) afirma que a comunidade indígena possui seus modos próprios de ensinar e não está provado que a escola é a forma mais adequada, mais eficiente, mais

segura para garantir a continuidade, o aprofundamento e toda e qualquer forma de conhecimento. Assim, não existe sequer uma situação padrão das escolas indígenas no país. Realidades totalmente distintas, em função de culturas distintas, de diferentes histórias e da diferenciação no processo de ocupação e desenvolvimento de várias regiões do país – e mesmo de regiões diferenciadas dentro de um mesmo estado –, tudo isso faz com que uma escola indígena possa ser, nos casos extremos, muito distinta até mesmo de outra escola indígena a menos de 20km de distância.

Desse modo, é preciso reconhecer que, sendo a escola uma instituição não-indígena, surgida em contextos de sociedades radicalmente diferentes das sociedades indígenas, criar hoje a escola indígena é ainda um desafio. Essa empreitada vem sendo assumida por muita gente em diversos lugares – por iniciativa ou dos próprios indígenas, universidades ou ONGs –, o que tem gerado muitas experiências importantes que, aos poucos, vão permitindo certo acúmulo de conhecimento nessa área bastante nova. Contudo, ninguém pode afirmar, com segurança, que já se constituiu uma escola indígena. Em todos os casos conhecidos, o que se tem conseguido são escolas mais ou menos indianizadas (em alguns casos, mais indigenizadas do que indianizadas). Na esmagadora maioria dos casos, são tentativas de ‘tradução’ da escola para o ‘contexto indígena’.

Nessa complexa realidade dos povos indígenas do Brasil, afirma-se que os povos indígenas têm muito a contribuir na busca de um mundo melhor para a humanidade. É partindo da igualdade, da diferença e da parceria que podemos criar o novo. Esse novo só poderá ser criado se a sociedade nacional oferecer a oportunidade aos povos de mostrarem a sua capacidade e competência de gerenciar seu próprio destino. Enfim, trata-se de construir também novas concepções de entender o outro dentro da sua potencialidade individual e coletiva (Cf. ANGELO, 2006).

A educação intercultural pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações entre os indígenas e as autoridades governamentais do município. Segundo Azibeiro (2003), uma das primeiras formulações da concepção de educação intercultural encontra-se ligada à Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais, documento da UNESCO, datado de 1978, que propõe uma educação para a paz e prevenção do racismo. Esse documento entende a educação intercultural como condição estrutural da educação para sociedades multiculturais. Na América do Norte, enfatiza-se a convivência entre múltiplas culturas. Na Europa, o debate tem se constituído a partir da inserção dos imigrantes estrangeiros. Na América Latina, tem predominado a formulação

de propostas de educação bilíngue, para valorizar a relação entre populações indígenas e nacionais.

O conceito de interculturalidade é um dos princípios básicos do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas e de diversos projetos de educação escolar indígena existentes no Brasil. A interculturalidade está relacionado à educação formal escolar (Cf. COLLET, 2006).

A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. Isso significa que não houve somente uma transição de termos conceituais, mas uma mudança no tratamento da pluriculturalidade no espaço da escola. Das preocupações marcadamente linguística, características da educação bicultural e bilíngue, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos. (SILVA, 2003, p. 41-42).

Fleuri & Souza (2003) convidam-nos a viver os nossos padrões culturais (não-indígenas) como apenas mais um entre os muitos possíveis, e a despertar para a aventura do encontro com a alteridade. É nessa perspectiva que a educação intercultural preocupa-se com as relações entre os seres humanos culturalmente deferentes uns dos outros, na busca de apreender não apenas o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos.

Azibeiro (2003) entende intercultural como os espaços e processos de encontro/confronto dialógico entre as várias culturas que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. “É esse o entre-lugar no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se, in-fluir – se assim podemos caracterizar a inclusão dos diversos fluxos, da inúmeras teias de significados [...]”. (Idem, p. 93).

É no contexto das diversidades culturais e das diferenças culturais que a interculturalidade tanto se estabelece como uma aposta na produção molecular e cotidiana de espaços, de tempos e de subjetividades plurais quanto atua no espaço deslizante do inter, no qual se torna possível a dissolução de preconceitos e estereótipos, a substituição das verdades absolutas e dogmáticas, a percepção de que existem outras modulações para os significados enrijecidos e cristalizados.

A noção de interculturalidade passou a ocupar um lugar central nos debates sobre educação, a partir da década de 1970, quando a diversidade étnica e cultural tornou-se foco de maior preocupação nos países desenvolvidos. A escola passou a ser vista como uma instituição fundamental nas políticas voltadas para as minorias. Assim, os governos recorreram à proposta de educação intercultural como parte de suas políticas com relação aos grupos étnicos e nacionais que se fazem presentes nos diversos países. No Brasil houve um crescimento, na última década do século XX, da educação intercultural, principalmente no que se refere às populações indígenas. (Cf. COLLET, 2006).

Em relação à educação intercultural ou interculturalidade, a partir de um estudo sistemático das lideranças, professores, alunos, pais indígenas e demais pesquisadores acadêmicos, pode-se chegar a um diálogo, numa relação de igualdade com o poder público sobre o tipo de educação escolar que querem. Enquanto o domínio dos conceitos de interculturalidade estiver somente nas discussões dos assessores, técnicos da educação e outros agentes, ou estiver somente nos meios acadêmicos, a relação ainda se manterá externa ao contexto propriamente indígena.

No que diz respeito à escola indígena, Meliá (*apud* OLIVEIRA, 2005) afirma que a Escola Indígena é uma instituição educacional a serviço de cada povo e instrumento de afirmação e reelaboração cultural. Em outras palavras, pensar as escolas indígenas em uma nova relação cultural é pensar novas relações entre os povos indígenas, o Estado e a sociedade civil. Afirma, ainda, que a educação escolar indígena é a criação e autogestão de todo o processo escolar pelos próprios indígenas. Assim, os indígenas podem discutir, propor e procurar realizar seus modelos e ideais de escola, levando-se em consideração as pedagogias indígenas na elaboração de uma política específica que veja a escola como um instrumento decisivo da reconstrução e afirmação das identidades.

Dessa forma, é possível afirmar que a constituição da Educação Escolar Indígena é um campo de lutas políticas, semelhantemente a afirmação de que o “currículo é uma arena política” (MOREIRA & SILVA, 1994).

Nascimento (2004), ao falar da educação indígena, chama a atenção para o fato de a construção da alteridade ter, em cada sociedade, objetos e métodos próprios. A participação da comunidade na ação pedagógica dessa construção assegura o entendimento da alteridade como filosofia de vida de um povo.

Na luta por uma educação de qualidade, os povos indígenas procuram organizar-se em associações para dialogar com o governo e demais entidades envolvidas no campo

educacional. As populações indígenas, nesse sentido, tentam construir uma escola que atenda primeiro seus próprios interesses para, em seguida, ampliar o conhecimento da sociedade envolvente.

É possível que as discussões sobre currículo permitam uma análise da constituição das escolas indígenas. Dentre as definições existentes sobre currículo, Moreira (1997) destaca duas – conhecimento escolar e experiência de aprendizagem – que representam os dois sentidos mais usuais da palavra currículo, desde sua incorporação ao vocabulário pedagógico. No primeiro sentido, o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno. Para os que adotam essa concepção, as seguintes perguntas tornam-se básicas: o que deve um currículo conter? Como organizar esses conteúdos?

A segunda concepção tem raízes nas visões de educação e de pedagogia que começam a se delinear a partir do século XVIII, relacionada às mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais que então ocorriam. A ênfase nas diferenças individuais e a preocupação com a atividade do aluno levam à maior valorização de forma em detrimento do conteúdo. Currículo, portanto, passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola.

A preocupação com a experiência do aluno persiste e amplia-se em definições que chegam a conceber o currículo como totalidade das experiências por ele vivenciadas, como o próprio ambiente em ação. Os que defendem essa perspectiva buscam conhecer e compreender tais experiências, a fim de considerá-las e aproveitá-las em atividades pedagógicas que promovam crescimento individual e social.

A diferença entre as duas concepções apresentadas está nas diferentes ênfases dadas aos elementos constitutivos do currículo. A ideia de que o currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências de aprendizagem que visam favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos permanece constante nessas concepções.

Na década de 1980, desenvolveram-se teorias educacionais que possibilitaram novas formas de entender as conexões entre o currículo e as relações de poder na sociedade mais ampla e, na década de 1990, presencia-se uma expansão e uma reestruturação desse trabalho (Cf. McLAREN, 1993). A partir dessa década, o currículo torna-se passível de ser concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades.

Essa nova visão de currículo incluiu planos e propostas (currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras não explícitas que governam as ações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto). Aponta, assim, para o fato de que, no currículo, desenvolvem-se representações codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, e decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos nelas presentes. Surge, ainda, a visão do currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados.

Bittencourt (1998) afirma que o poder do currículo normativo não pode ser considerado imposição incondicional à qual a escola e seu ensino estarão submetidos sem contestação. As propostas curriculares são “portadoras de condições em todo o seu processo de produção e implantação, iniciando pelas articulações e conciliações na fase de confecção, momento de tensões e de acordo entre vários sujeitos que a produzem”. (idem, p.128). Portanto, “o currículo é confesso e manifestadamente uma construção social”. (GOODSON, 1995, p. 83).

O currículo, sendo uma construção social, é resultado de relações de poder. Nele encontram-se envolvidos interesses culturais de classe e luta política. O processo de constituição da educação escolar indígena é um campo de luta, disputa política entre diferentes atores. O interesse no campo educacional é o das organizações indígenas, das organizações não-governamentais, das instituições religiosas e do Estado – da sociedade.

A ‘instituição escola’ é formal e burocrática. Isso significa afirmar que a escola indígena, ao se apropriar desse mesmo modelo, não fica isento de discutir a construção do seu currículo, documento de identidade em que pode ser construído o destino dos povos indígenas. É estreita, portanto, a relação entre escola e currículo.

Questões complexas estão envolvidas na construção da escola indígena por se tratar de etnias diferentes, de culturas diferentes, isto é, cada etnia tem sua cosmovisão. Daí surge a necessidade de se discutir, no processo de construção do currículo das escolas indígenas, questões, como identidade, diversidade, etnia e raça.

A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder. Em geral, reserva-se o termo raça para identificações, baseadas em caracteres físicos, como a cor da pele, por exemplo; e o termo etnia para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua, etc. Na primeira perspectiva, as etnias seriam subconjuntos de uma determinada raça; na segunda, a etnia

seria mais abrangente que raça por compreender, além das características físicas definidoras da raça, também as características culturais. Dadas essas dificuldades de distinção, grande parte da literatura simplesmente utiliza os dois termos de forma equivalente. (Cf. SILVA, 2007).

Embora não reduza a identidade étnica e racial a seus aspectos biológicos, o essencialismo cultural concebe a identidade simplesmente como a expressão de alguma propriedade cultural intrínseca dos diferentes grupos étnicos e raciais. Nessa concepção, a identidade, embora cultural, é vista como fixa e absoluta. No centro de uma perspectiva crítica de currículo, deveria estar uma concepção de identidade que a concebe como histórica, contingente e relacional. Para uma perspectiva crítica, “não existe identidade fora da história e da representação”. (Idem, p. 104).

Diante da discussão acima sobre currículo e escola, Apple (2006) afirma que as escolas não foram necessariamente construídas para ampliar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades que não fossem as dos segmentos mais poderosos da população. Afirma também que

na educação, como na distribuição desigual de bens econômicos e de serviços, quem já tem, tende a receber mais. Se quisermos ser realmente sérios sobre como fazer com que nossas instituições respondam às comunidades de uma maneira diferente, o primeiro passo é reconhecer as conexões históricas entre os grupos que detiveram o poder e a cultura que é preservada e distribuídas por nossas escolas. [...]. (APPLE, 2006, p. 120).

Para Silva (2007), o currículo é lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, é vida: curriculum vitae – no currículo, forja-se nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. Portanto, o currículo é construído por grupos interessados em perpetuar determinada cultura em detrimento de outras.

Os conceitos acima serviram de parâmetro para analisar a história da participação do movimento indígena na constituição das escolas indígenas, as possíveis mudanças das práticas pedagógicas e as instituições escolares como resultado do processo intercultural.

Por fim, Camargo & Albuquerque (2006, p. 458), sobre o ensino médio indígena no Alto Rio Negro, afirmam que a

[...] mudança em educação não significa: cadastrar a escola como 'indígena'; aumentar algumas disciplinas na parte diversificada da grade curricular [...]. Certamente, isso tem representado um esforço, mas em termos de mudança real tem também se revelado como um esforço inútil, porque o difícil não é fazer essas trocas ou acréscimos, o difícil é romper com as formas de ensino, com os métodos e conteúdos fixados historicamente.[...].

É possível que essas afirmações de Camargo & Albuquerque (2006) não sejam referentes somente às escolas de ensino médio, mas tenham se repetido nas escolas de nível fundamental (1º ao 9º ano), principalmente no município de Santa Isabel.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos: o primeiro trata da história de uma educação escolar para os indígenas; o segundo capítulo apresenta a atuação dos salesianos na educação escolar no Rio Negro e o Movimento Indígena em Santa Isabel do Rio Negro; o último capítulo apresenta as escolas indígenas Nossa Senhora do Loreto e São Tomé.

Capítulo I - De uma educação escolar *para* indígenas para uma educação escolar *dos* indígenas

1.1. Educação Escolar para os indígenas do Brasil

Ferreira (2001) tem procurado traçar um perfil da educação formal desenvolvida em áreas indígenas no Brasil desde o século XVI. Essa parte da história é o que denomino “educação escolar para os índios”. Segundo a autora, os fatos históricos têm confirmado essa denominação. Para ela, a história da educação escolar entre povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases: a época do Brasil Colônia, a criação do SPI (1910), o surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 1980, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal. Essas fases, entretanto, em algumas passagens históricas, são sobrepostas umas às outras.

A fase da **Catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil Colônia** é a fase mais longa da história da educação para os povos indígenas no Brasil. O objetivo das práticas educacionais era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional. Impunha-se, em nome da educação, o ensino da língua portuguesa “como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã”. (FERREIRA, 2001, p.72). O resultado dessa investida foi a destruição das “instituições nativas, como o xamanismo e o sistema de parentesco, instaurando relações de submissão e de dominação, se perpetuando, de forma crescente, desigualdades sociais. [...]”. (idem, p.73). Essa ação tem se estendido até as populações do Alto Rio Negro, por meio dos salesianos que, através do sistema de internato, alcançaram, em parte, o objetivo dessa fase da educação para os povos indígenas.

A segunda é denominada **A integração dos índios à comunhão nacional. Do SPI à FUNAI, SIL e outras missões religiosas**. Embora o Estado, por meio da criação do SPI, em 1910, tivesse tentado dar outro rumo à educação dos povos indígenas, a elaboração de políticas indigenistas foi organizada por missões religiosas. O proselitismo estava implícito nas ações, apesar de, nessa fase, ter-se alegado “uma preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas”. (p. 74). Foi talvez, nesse momento, que se começou a gerar a ambiguidade entre o que está escrito e o que está sendo executado, uma

vez que a educação tinha como objetivo integrar o índio. Ainda que houvesse a garantia do ensino da língua materna com o intuito de preservar a cultura indígena assegurada no Estatuto do Índio, os indígenas não se sentiam motivados a frequentarem essa escola, pois reproduzia-se, nessa fase, a “educação para os índios” sob os princípios da educação missionária que, na primeira fase, não tinha correspondido às expectativas das populações indígenas. Pode-se afirmar, então, que a educação era pensada e executada por um grupo dominante para a reprodução de dominados. Não foram a FUNAI e o SIL capazes de mudar essa concepção. De qualquer modo, continuou sendo, literalmente, uma “educação escolar para os índios.

A fase denominada **A formação de projetos alternativos de educação escolar. Da participação de organizações não-governamentais aos encontros de educação para índios**, segundo autora, inicia-se no final dos anos 70, com o surgimento de organizações não-governamentais em defesa da causa indígena. Entre as várias organizações não-governamentais, a autora destaca a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI).

Há um reposicionamento da Igreja Católica na defesa dos direitos humanos e minorias étnicas, principalmente, da defesa da causa indígena através da criação de organizações, como Operação Anchieta (OPAN), em 1969, e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a partir de 1972, cujas atribuições eram a de prestar serviços na área de educação escolar para índios.

Essas entidades têm proporcionado o surgimento de lideranças indígenas no cenário nacional e internacional, mobilizados através de assembleias indígenas realizadas em todo o país a partir de 1974. Essa mobilização de lideranças indígenas levou a criação de organização com representatividade nacional, como a União das Nações Indígenas (UNI).

A atuação das organizações não-governamentais pró-índio e a respectiva articulação com o movimento indígena fizeram com que se delineasse uma política e uma prática indigenista paralela a oficial, visando à defesa dos territórios indígenas, à assistência à saúde e à educação escolar. [...]. (FERREIRA, 2001, p.87).

As universidades, como a USP, UFRJ, UNICAMP, entre outras citadas por Ferreira, passaram a prestar assessoria às organizações indígenas e demais organizações indigenistas até a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu a garantia de vários direitos

fundamentais dos povos indígenas. A autora ressalta ainda que, “nesse contexto, surgiram os chamados projetos alternativos e os encontros de educação para índios”. (idem, p.87).

Juntamente à instituição indigenista e de assessoria, as universidades têm realizado, nesse período, experiências com educação escolar em áreas indígenas desde os anos 70, apresentando propostas curriculares e materiais didáticos diferenciados, assim como livros cartilhas e manuais para escolas indígenas. Essas experiências e demais discussões foram debatidas nos encontros de Educação.

No I Encontro Nacional de Educação Indígena, organizado pela CPI/SP, em 1979, além das discussões sobre os projetos alternativos de educação em experiência em áreas indígenas, discutia-se, também, “a educação como forma de autodeterminação e respeito aos direitos indígenas”. Aqui entram, em cena, os profissionais em Antropologia e Sociologia na tentativa de compreender a questão indígena. Após o evento, vários outros encontros aconteceram, organizados pela OPAN ou CIMI. O que se pode destacar nesse primeiro encontro é a ausência de instituições governamentais de educação.

Em 1987, ocorria o Encontro Nacional de Educação Indígena, na cidade do Rio Janeiro, promovido pela Fundação Nacional Pró-Memória do Ministério da Cultura e pelo Museu do Índio do Rio de Janeiro, por meio do Núcleo de Educação Indígena. Segundo Ferreira, estiveram presentes mais de 27 entidades, organizações e instituições nacionais, como a UNI, CPI/SP, CIMI, OPAN, CTI, MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Cultura, entre outras. O documento final desse encontro foi

dirigido às autoridades educacionais, reclamando a criação, nos Ministério da Educação e da Cultura, de organismos próprios de educação indígena para executar, acompanhar e avaliar a implementação de uma política de educação indígena, nova e qualitativamente diferente, formulada com a participação dos povos indígenas, dos educadores e instituições nacionais realmente comprometidos com o destino desses povos. (idem, p. 90).

Entra, em cena, o BONDE – Grupo de Trabalho “Mecanismos de Ação Coordenada” – que apresentou, desde o início, proposta de educação para índios. Toda essa mobilização antecipava a promulgação da Constituição de 1988 e a posterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para os quais as decisões tomadas nos eventos foram importantes para assegurar alguns direitos fundamentais das populações indígenas.

A atuação de diferentes entidades e instituições pró-índio articulada ao movimento indígena, marca a terceira fase da educação escolar para os povos indígenas, “enquanto um

novo momento mobilizava grupos organizados da sociedade civil para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Indígena, cujo objetivo era contemplar concepções e filosofias educativas dos povos indígenas no Brasil.” (idem, p.91).

Nessa fase da história da educação indígena para os povos indígenas, as instituições já tinham desenvolvido experiências com modelo alternativo de educação escolar. Um deles, citado por Ferreira, é o que foi desenvolvido no início dos anos 80 pela Comissão Pró-Índio do Estado do Acre que, até 1987, envolvia 30 aldeias de 17 áreas do Estado. Nesse projeto, houve, por meio de convênio, o envolvimento da Secretaria de Educação do Acre e a FUNAI, ambas as instituições, priorizando a

[...] participação efetiva dos índios, quer na execução do trabalho pedagógico, quer na sua orientação, garantindo, assim, a autonomia pedagógica e administrativa das escolas indígenas, em relação ao currículo, calendário e avaliação do rendimento escolar dos alunos. (idem, p.92).

A autora relata que, desde 1983, a CPI/AC promovia cursos de formação para professores índios, visando à autonomia das escolas indígenas e à produção de material didático por índios para as práticas escolares – a forma de trabalhar em um contexto educativo formal – que eram definidas também pelos índios. Revela-se, então, um amplo envolvimento das comunidades indígenas na construção da educação que gostariam de ter no Estado do Acre. Esse envolvimento é uma das tendências do movimento indígena de autogerir os processos de educação formal do país.

Outra experiência relatada por Ferreira é a experiência educativa desenvolvida desde 1973, entre os Tapirapé, da Aldeia Santa Terezinha, no Estado de Mato Grosso. A partir de 1988, o Estado de Mato Grosso a reconhece com o nome de “Escola Estadual de 1º Grau Indígena Tapirapé.

É destacada também a criação dos Núcleos de Educação Indígena, a partir de 1981, em várias regiões do país, como marco desta terceira fase da história da educação para índios. Dentre eles, destacam-se o Núcleo de Estudos Indígenas do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco; o Núcleo de Educação Indígena em Roraima; o Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso; o Núcleo de Estudos e Educação Indígena de Belém; o Seminário Permanente de Educação e Estudos Indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro; e o MARI – Grupo de Estudos Indígenas da Universidade de São Paulo. Esses núcleos congregam diversos profissionais da educação e de ciências

sociais ligados às entidades indigenistas, assim como técnicos das Secretarias de Educação e Cultura Estaduais. Esses núcleos têm promovido cursos, encontros, debates de propostas de educação para povos indígenas, provavelmente com a participação de lideranças indígenas nas discussões.

Até aqui houve um movimento interessante que vale a pena ser ressaltado. As entidades indigenistas e outras instituições pensavam, organizavam, levavam para o debate suas ideias e as executavam. A participação de indígenas, entretanto, nessas discussões, fazia-se e não se fazia necessária, ao mesmo tempo. Se houvesse apenas um índio presente, ou não houvesse nenhum deles na reunião, a experiência seria realizada. A impressão, ao ler esta descrição, é a de que a presença do índio, nas discussões de intelectuais e assessores, naquele momento, era desnecessária. Talvez sua presença servisse somente para referendar a execução da experiência. De qualquer maneira, longos passos foram dados em direção à educação escolar indígena com o envolvimento direto dessas organizações na problemática indígena deste país, visto que o contexto é de uma educação escolar para índios.

A quarta fase é denominada **Experiências de Autoria. Da Organização do Movimento Indígena aos Encontros de Professores Índios**. Seu destaque foi o surgimento de organizações indígenas – resultado de grandes assembleias, encontros e reuniões realizadas de norte a sul do país, a partir de meados da década de 1970 – que foram coordenadas, administradas pelos próprios indígenas com assessoria de organizações indigenistas.

Como se pode observar, segundo Ferreira (idem), há um grande esforço em recuperar a História da Educação Indígena no Brasil desde o século XVI. Durante esse processo, houve a passagem de uma “educação escolar para os índios” para “uma educação escolar dos índios”, cuja história está sendo escrita do ponto de vista dos próprios indígenas, ou seja, a partir da participação dos próprios indígenas nas discussões com assessores, gestores e com o poder público. Essas experiências vêm sendo realizadas de modo bem mais localizado com populações indígenas diferentes, com representantes políticos estaduais e municipais diferentes e, por enquanto, em sua maioria, não índios.

1.2 Educação escolar indígena no contexto amazônico

Na região Amazônica, a periodização da educação tem semelhanças, pois a Amazônia, desde 1516, passou a fazer parte da política de ocupação dos portugueses, posto

em prática na Região com a criação de fortalezas, missões e colônias. (Cf. ALBUQUERQUE, 2007).

[...] a região que chamamos de Amazônia não começa a existir a partir da colonização européia. [...] As nações indígenas que ocupavam este território, além de possuírem pelo menos mais de 10.000 anos de história, possuíam uma organização social própria, uma economia adaptada às condições naturais da região, que os permitia viver em abundância de alimentos, obedecendo códigos morais particulares a cada uma dessas nações. (FREIRE *apud* ALBUQUERQUE, 2007, p. 29).

Desde o século XVI, a Amazônia tem sido tema de grandes discussões por parte dos invasores estrangeiros, principalmente dos portugueses. Leva-se em consideração, para os grandes debates, a contextualização socioambiental da região. Nesse contexto, a educação destaca-se como viés para a conquista dos não-indígenas sobre a população indígena, ou por meio do Estado intermediado pelas missões religiosas e/ou por outras instituições.

A educação perpassa por vários modelos, assim como os outros projetos de desenvolvimento propostos para a região amazônica, vinculados aos interesses dos grandes grupos econômicos. Os povos indígenas, nesse contexto, são vistos como obstáculos, mas também como possível força de trabalho. Daí a ideia de domesticá-los, civilizá-los. Em outras palavras, dominá-los através da educação.

Se algo impedia aos invasores de usufruírem as riquezas da região amazônica é porque existiam estruturas fortemente organizadas que precisariam ser quebradas. Entre as diversas formas pensadas e executadas, uma delas era a educação.

Albuquerque (*idem*) apresenta uma periodização da educação em três períodos distintos na Amazônia que atinge diretamente aos indígenas: Período do Regimento das Missões (1616-1757), Regimento do Diretório (1757-178) e Período Regimento Provisional (1798-1808). Ressalta que essa periodização é meramente para fins didáticos, pois estão sobrepostas umas às outras.

A Igreja, historicamente, foi estruturada em torno da educação. No caso da educação indígena na Amazônia, as ordens religiosas receberam a incumbência para, através da catequese, educar as populações indígenas. Para tal investida, vieram Franciscanos da Província de Santo Antonio, Carmelitas, Mercedários, Jesuítas, Capuchos da Província da Piedade e Capuchos da Conceição da Beira e Minho. “Esses religiosos direcionaram uma educação para os indígenas, através da catequese, que incluía a

instrução, a formação profissional e agrícola, para ser utilizado como suporte para a dominação e exploração”. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 31). Essa é a marca da **primeira fase da educação indígena** da Amazônia.

A **segunda fase** pode ser entendida a partir do Regimento do Diretório (1757-1798) em que a educação indígena sai das mãos das autoridades religiosas e passa para os diretores leigos.

Esse período não foi favorável às questões educacionais: fatores como anulação do Regimento das Missões e a expulsão dos missionários, a inoperância do Diretório em promover a ocupação redundaram na decadência das atividades educacionais na região. (idem, p. 31).

A **terceira fase** pode ser compreendida entre 1798-1808, conhecida como Período do Regimento Provisional, e caracterizada pela tentativa de o Estado do Grão Pará organizar e sistematizar o ensino na Amazônia. Isto significou sistematizar o ensino sem perder de vista o principal objetivo do ensino na Amazônia: educar as populações indígenas.

Na tentativa de sistematizar o ensino na Amazônia, caiu por terra o Nheengatu, língua que havia sido introduzida pelos missionários no século XVI, com o objetivo de facilitar a comunicação entre as etnias e proporcionar a velocidade no processo civilizador europeu. A partir do século XVIII, a língua portuguesa passa ser a língua de comunicação oficial, uma vez que a língua dominante precisava de agente para se propagar na Amazônia. “Para portugalizar a Região, continuar extraindo as riquezas e assegurar o domínio das terras, foi indispensável à utilização de dois elementos essenciais: a presença de colonos e a utilização do aparelho escolar. [...]”. (ALBUQUERQUE, 2007, p.33). Nessa conjuntura sócio-política, a educação passa a ser o veículo da polarização entre os que mandam (os colonos) e os mandados (os indígenas) através da escola. A partir desse período, passou-se a ter duas formas de educação: instrução para os descendentes de colonizadores e catequização para os indígenas.

Diante desse investimento educacional implementado na região, o resultado foi a desestruturação das organizações dos povos indígenas da Amazônia.

Com a proclamação da independência política do Brasil, em 1822, a questão indígena toma outra dimensão, não mais comandada pelas missões religiosas, mas pelo próprio Estado Brasileiro. A Independência do Brasil significou, na Amazônia, apenas o

recrudescimento da exploração da mão-de-obra indígena, patrocinada pelo Estado Brasileiro que assumiu a mesma ideologia anti-indígena do colonizador português.

[...] a expansão territorial objetivada pelo Império agravou a situação de sobrevivência das populações indígenas. A questão da terra levou o poder imperial a confiscar as áreas dos aldeamentos, aglomerando os indígenas sem pequenas propriedades, desta forma impedindo-os de continuarem avançando em suas técnicas de cultivo e caça, destruindo a estrutura tradicional que dava sentido a sua existência. (CUNHA *apud* ALBUQUERQUE, 2007, p.35).

Destaca-se, ainda, que a população indígena fica em desvantagem diante da política adotada, resultando na invasão de suas terras e, conseqüentemente, no agravamento das desigualdades e discriminação que se estende até hoje.

Em relação ao aspecto educacional, a população indígena não era atendida, uma vez que

o poder central pretendia estabelecer no país ‘um sistema nacional de educação’ em duplo aspecto: graduação das escolas e distribuição racional por todo o território nacional’, pelo oferecimento da educação primária, elementar e superior. No entanto, na prática, o Estado não via prioridade na educação primária, mas somente na implantação de ginásio e universidades que atendessem aos extratos sociais elevados. (RIBEIRO *apud* ALBUQUERQUE, 2007, p. 35).

Como reflexo da política educacional do país, a dualidade seria evidente na **Província do Amazonas ao final do XIX**. Albuquerque apresenta a pesquisa de Costa que evidencia “uma dualidade escolar através da legislação da instrução pública”, fazendo referências à concessão de auxílio financeiro pelo poder público para o ensino superior no exterior que não chegava às instâncias desfavorecidas economicamente. Também, havia dualidade escolar no ensino primário amazonense: “um ensino para a elite e outro para as classes populares onde estaria o contingente indígena. Nessa direção, várias instituições públicas foram criadas, a maioria em regime de internato, tanto para o sexo masculino como para o feminino, na cidade de Manaus”. [...]. (PINHEIRO *apud* ALBUQUERQUE, 2007, p. 36). O internato serviria para o maior controle e formação da mão-de-obra. Para isso, a escola tem sido o veículo. Criam-se instituições no sentido de absorver os pobres, os ingênuos e os índios para quem dariam assistência, preparando-os para a inserção na sociedade.

Para Irma Rizzini (*apud* ALBUQUERQUE, 2007, P.37), “no Amazonas imperial, as instituições criadas para atender os desvalidos e órfãos resultam mais de uma política educacional do que da intenção de assistir aos pobres.”.

No início do século XX, o SPI assumiu o controle da educação indígena no Brasil. Embora fosse uma instância estatal, os projetos pedagógicos continuavam sendo pensados, escritos e executados por instituições religiosas, principalmente no interior do Amazonas.

Na execução da política educacional do SPI, Albuquerque apresenta os estudos de Valéria Weigel e Ademir Ramos no qual demonstram que, a partir de 1915, a presença de missionários salesianos intensificou-se na condução dos internatos para as crianças indígenas do Alto Rio Negro, interior do Estado do Amazonas. Nessa ação educacional, têm sido introduzidos a língua, a história e os valores da sociedade dominante, interferindo nas condições reais de reprodução da vida dos grupos indígenas dessa área.

Com o processo de redemocratização do Brasil, diversos seguimentos sociais, dentre os quais, as populações indígenas, têm se mobilizado para a construção de um novo país, por intermédio de suas organizações ou entidades não-governamentais que culminaram com o fim do regime militar e a aprovação da Constituição de 1988.

No caso específico da questão da educação indígena, Albuquerque (*idem*) afirma que, a partir de 1980, não houve uma revolução nas práticas que deveriam conduzir os rumos da Educação Indígena, mas sim uma grande transformação nas concepções que vão nortear o convívio do Estado brasileiro com sua realidade indígena. De qualquer maneira, houve uma abertura na legislação educacional brasileira para os indígenas.

O reflexo positivo da legislação brasileira, quanto à educação indígena, é visto quantitativamente no Estado do Amazonas que, em 1998, possuía matrícula equivalente a 13.098 alunos indígenas, distribuídos em 263 escolas indígenas, com 761 professores indígenas na prática docente. Em 2003, havia 35.296 alunos indígenas, 611 escolas indígenas e 1.413 professores indígenas distribuídos por 40 municípios do Estado do Amazonas. Houve, portanto, um aumento considerável de 62,8 % de alunos indígenas matriculados, 56,9% de escolas indígenas e 46,1% de professores indígenas.

Os indicadores apresentados pela SEDUC podem ser considerados significativos. No entanto, o movimento indígena da região, que envolve tanto comunidades e suas organizações indígenas, como entidades pró-índios na luta pela implementação de escolas indígenas nas aldeias e por uma educação indígena intercultural e diferenciada, vêm pressionando o poder público, através de suas ações organizadas e de suas reivindicações

para a formulação de políticas educacionais que não se reflitam somente em estatísticas quantitativas de ingresso escolar, mas correspondam aos reais interesses dos povos indígenas do Amazonas. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 43).

No intuito de atender parte das reivindicações do movimento indígena, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) lançou, no primeiro semestre deste ano, o Edital nº 043/2009 de seleção para o curso de Pedagogia-Licenciatura Intercultural Indígena destinado a professores indígenas e não indígenas, somando um total de 2500 vagas em todo o Estado. A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) lançou, recentemente, o Edital nº 26, de 22/07/2009, da seleção para o curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável com 120 vagas. Este é exclusivamente para indígenas falantes do Neengatu, Tukano e Baniwa e outras línguas indígenas faladas na região do rio Negro. No que se refere aos cursos mencionados, são apenas ilustrações do momento que passa a região em relação ao envolvimento das instituições de pesquisa sobre a tentativa de pôr, em prática, a educação escolar indígena no Alto Rio Negro.

Capítulo 2- Salesianos, Educação Escolar e Movimento Indígena no Rio Negro

2.1 Os Salesianos

Rezende (2007), em sua dissertação de mestrado defendido na Universidade Dom Bosco em Campo Grande-MS, relata que a atividade missionária no rio Negro iniciou-se com os jesuítas, na metade do século XVII, seguidos pelos carmelitas (1694 a 1755), capuchinhos e franciscanos (1888) e salesianos (1914/1915).

Sobre a presença dos salesianos na Amazônia, Dom Frederico Costa, em 1908, após uma viagem pelo alto rio Negro, fez a solicitação, junto a Santa Sé, para a presença salesiana na região. Em 1910, criou-se a Prefeitura Apostólica no Rio Negro, que foi confiada aos salesianos em 1914. Em 1915, chegaram os primeiros salesianos: Pe. Balzola, Coadjutor José Canudo e Pe. José Scolari. A sede da nova missão foi a de São Gabriel da Cachoeira. (Cf. ISMA, 2005). Assim, os salesianos iniciaram várias atividades de evangelização, catequese, criação de escolas, profissionalização, hospitais, aeroportos etc. Deram início às obras em Barcelos, Tapuruquara (Santa Isabel do Rio Negro), Taracuí, Pari-Cachoeira, Assunção do Içana, Maturacá e outras localidades. A partir de 1980, algumas obras foram entregues à Diocese de São Gabriel da Cachoeira: Barcelos, Pari-Cachoeira, Taracuí e Assunção do Içana. A presença de salesianos representou a normatização da relação dos índios com os interesses dos não-índios (brancos) no sentido de inibir abusos e trabalhos escravos. Além disso, aproveitaram o temor indígena para implantar seu projeto civilizador, menosprezando as formas de organização e pensamento indígena através da educação. Tal domínio perdurou até recentemente, quando começou a ocorrer certa decadência, com a extinção dos internatos e proliferação das escolas primárias municipais.

Esse modelo civilizatório tem deixado suas marcas não somente nas construções magníficas erguidas com mão-de-obra indígena, como também no modo de ser e existir das populações e nas ações de governos municipais¹ que, geralmente, não são indígenas. Houve a libertação dos índios das mãos dos comerciantes, mas a ação dos salesianos tem contribuído para a negação de suas culturas tradicionais. A atuação dos missionários

¹ No rio Negro, somente em 05 de outubro de 2008, pela primeira vez, foram eleitos prefeito e vice-prefeito indígenas no município de São Gabriel.

constituiu-se na construção de grandes internatos para os jovens e adolescentes indígenas, desligando-os da família e inculcando-lhe uma nova cultura, a civilizada, proibindo-lhe a falar até a sua própria língua, obrigando-os a falar somente o português. “Nimuendajú (...) criticou a intolerância dos salesianos em relação aos índios e à cultura indígena”. (FOIRN/ISA, 2000, p. 93).

A atuação dos salesianos tem menosprezado toda forma de organização política e social dos povos indígenas do Alto Rio Negro. Porém, não se pode negar a contribuição dos Salesianos na organização e na atuação de lideranças indígenas no rio Negro: atualmente, há vários indígenas graduando-se nas universidades brasileiras. O índice de analfabetismo dos indígenas do Alto Rio Negro é baixo em comparação com os outros povos indígenas de outras calhas de rios. Trata-se aqui do nível de escolaridade dos indígenas do rio Negro.

A Igreja, como poder constituído, atuou na educação das populações indígenas e não-indígenas da cidade e da zona rural. Na zona rural, perdurou diretamente até os anos 90.

Com as mudanças na legislação educacional, em 1991, as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios teriam a atribuição de desenvolver ações para educação escolar indígena. O Estado do Amazonas determinou que o Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER/AM) coordenasse todas as ações de elaboração e execução da política educacional indígena do Estado. (Cf. OLIVEIRA, 2005).

Isso não significa que a igreja abandonou as comunidades indígenas da zona rural. Nas comunidades indígenas da terra indígena Médio Rio Negro II, os padres continuam visitando e realizando batizados, primeira eucaristia, casamentos e incentivando a construção de capelas. No caso específico de Santa Isabel, a coordenação pedagógica das escolas rurais continuou com as freiras.

Peres (2003) demonstra que a região do rio Negro é integrada por uma rede de relações interétnicas, formada por laços de parentesco, religiosos, econômicos e políticos que ultrapassam as fronteiras nacionais com a Colômbia e a Venezuela. As migrações indígenas para os centros urbanos regionais – como São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro, Barcelos, Novo Airão e Manaus – constituem uma alternativa às condições de vida nas aldeias/comunidades. O emaranhado de associações indígenas pode ser pensado no interior desta complexa e dinâmica rede interétnica. O espaço das associações, tomado como instância privilegiada de interlocução com os “brancos” e de representação

da autenticidade cultural indígena, desenha as condições propícias para investimentos políticos e atos refletidos de reformulação cultural. Este é um novo contexto institucional e valorativo de inversão do estigma e, logo, de reavaliação dos registros simbólicos cotidianos de orientação do contato interétnico.

O processo de territorialização do poder salesiano começou, em 1914/1915, com a criação da Prefeitura Apostólica – depois transformada em Prelazia – em São Gabriel da Cachoeira. Depois o seu domínio alargou-se com a fundação de várias unidades pastorais: Manaus (1922), Barcelos (1925), Taracá (1929), Iauareté (1929) e Pari-Cachoeira (1940), Tapuruquara (1942), Içana (1950), Cauaburis (1958), Cucuí (1967) e Maturacá.

Em 1925, a Prefeitura Apostólica do Rio Negro foi elevada à Prelazia, subordinada à Inspeção Missionária em Manaus e, em 1981, tornou-se Diocese. A prelazia mantinha cinco hospitais fora da sede: em Barcelos, Santa Isabel, Taracá, Pari-Cachoeira, Iauareté e um ambulatório no Içana e, outro, em Maturacá. Firmou convênio com o INAMPS, conseguindo um médico para Barcelos, uma médica para Iauareté e um dentista itinerante para os hospitais de Taracá, Pari-Cachoeira e Iauareté. Cada hospital possuía uma enfermeira e ajudantes que prestavam atendimento em tempo integral.

Segundo Albuquerque (2005), no Rio Negro, a presença dos missionários salesianos tem sido constante, desde a primeira metade do século XX (1914) até os dias de hoje. Buscando ampliar as fronteiras do cristianismo e, ao mesmo tempo, da nação, os salesianos chegaram bem determinados a formar ‘bons cidadãos’ e ‘bons cristãos’. Retiravam crianças e jovens do convívio com a família, nas comunidades, e os conduziam aos internatos, nos centros missionários, para educá-los segundo o chamado “sistema preventivo de educação”, proposto por D. Bosco, para meninos de rua, com o objetivo de tornar possível a sua inserção na sociedade. Era exatamente isso que o governo brasileiro pretendia para os índios do Brasil.

Com o fim dos internatos, já na década de 1980, os salesianos continuaram o processo de educação para as populações indígenas do Rio Negro, calcado no mesmo “sistema preventivo”, a fim de garantir o êxito da empreitada assumida, “diante de Deus e dos homens”, de “fazer avançar” rapidamente naquela região a “civilização e a moral cristã”. Nessa reflexão, Albuquerque propõe explicitar os dispositivos pedagógicos utilizados pelos salesianos nos internatos e, depois, nos centros urbanos e distritos missionários, para onde as famílias indígenas começaram a se deslocar, a fim de

acompanhar os filhos. A autora tem utilizado como *corpus*, os relatos produzidos pelos próprios missionários, entrevistas e documentos escolares.

O “Sistema Pedagógico de D. Bosco, baseado no trinômio Razão-Religião-Amabilidade” (Cf. Regimento Escolar da Diocese de São Gabriel, art. 3º), mais conhecido como “sistema preventivo”, nasceu na Itália, em meados do século XIX, e propagou-se muito rapidamente pelo mundo ocidental (e ocidentalizado) exatamente porque coincidia com os cânones da sociedade disciplinar do início do século XIX.

Albuquerque cita o filósofo e pesquisador Delarim Martins Gomes (1991 *apud* ALBUQUERQUE, 2005) para quem o sistema preventivo é “um corpo de ideias que reúne práticas que se tornaram tradição, normas pedagógicas e regulamentos aplicados aos jovens”, uma forma complexa que o poder pastoral tem de combinar procedimentos que dizem respeito ao conjunto da população e outros que atingem os indivíduos, de maneira a sujeitá-los e a fazê-los produzir “uma verdade sobre si mesmos”.

Na tentativa de incorporar povos indígenas à civilização brasileira e cristã, formando bons cidadãos e bons cristãos, o sistema preventivo aplicado nos internatos, articula uma série de práticas e discursos para, aos poucos, aparentemente sem agredir, ir transformando os indígenas em criaturas dóceis e úteis, moldando as suas individualidades, segundo um padrão desejável.

Ao contrário de um sistema repressivo, que vigia para identificar e punir as faltas – método que não combina com a bondade infinita de Deus e a dedicação sem limites dos religiosos –, no sistema preventivo, a vigilância é uma espécie de assistência que coloca as crianças e jovens na “impossibilidade de cometer faltas”. Os alunos, ao chegar aos internatos, são discretamente designados para uma “divisão”: maiores, menores e médios. Cada divisão tem seu lugar marcado, sempre o mesmo, no dormitório, no refeitório, na sala de aula, na sala de estudo, na igreja e no pátio. Os de uma divisão são proibidos de conversar com os outros de outra divisão. Não se pode afastar do lugar designado para si, sem avisar ao assistente.

Outras práticas correntes são ouvir e fazer leituras edificantes, cuidadosamente selecionadas (vida de santos) para não expor os internos aos perigos da imoralidade; ouvir a declamação de máximas espirituais na hora de dormir; receber bilhetinhos – como, por exemplo: “e se você morrer esta noite”?, dirigidos àqueles de mal comportamento; participar de festas religiosas, de pregações, de novenas e dos encontros obrigatórios com o Diretor espiritual. Durante 24 horas por dia, o aluno é acompanhado, observado e vigiado

de várias maneiras (“assistido”) pelos assistentes e vice-assistentes. Para aqueles de moral suspeita ou não bastante conhecida, tem o Anjo da Guarda – um colega de moral comprovada, que o vigia discretamente: brinca, joga, estuda com esse colega sem que ele perceba que está sendo observado.

Os Regulamentos, longos e detalhados, criam um modo uniforme, segundo o qual as coisas devem ser feitas. O poder pastoral é exercido plenamente na medida em que os superiores puderem conhecer o que se passa na cabeça das pessoas, explorar suas almas, forçando-as a revelar seus segredos mais íntimos. O mestre espiritual interroga o aluno, obriga-o a falar de suas próprias motivações, de suas fraquezas e ensina-os a fazer o “exame de consciência: olhar para o que se é e não deveria ser, e olhar para o que deveria ser, mas ainda não se é, a verdade-de-si”, não de qualquer verdade, mas de uma verdade de salvação, a mesma para todos, inibindo a possibilidade de cada um fazer uma ‘experiência de si’ diferente.

O sistema preventivo, aliado ao poder pastoral, interfere claramente nos processos individuais de subjetivação, e o sujeito pedagógico resulta, então, da articulação entre os discursos que o nomeiam e as práticas institucionalizadas que o capturam para torná-los “dóceis e úteis”.

Uma das facetas do poder pastoral é o enquadramento do comportamento individual para adequá-lo a um “modelo divino”, inalcançável por definição, ficando o homem sempre cativo de uma “dívida infinita para com Deus”. Para Albuquerque, é o filósofo contemporâneo Deleuze (*apud* ALBUQUERQUE, 2007) que mostra como o poder separa as pessoas que estão a ele submissas daquilo que elas podem fazer, restando a tristeza da incapacidade, do jamais alcançar o que se pretende. Se alguém conquista algo, tem alegria; e a alegria traz consigo o conceito de resistência e vida. No cristianismo, a aliança de Deus com os homens inventou uma “dívida infinita dos homens para com Deus”. Nas sociedades primitivas, havia ‘dívidas finitas’. Para saldar as dívidas, havia as trocas. A dívida precedia a troca. Aqui, não. A pessoa está sempre devedora para com Deus e para com aquelas ‘bondosas pessoas’ que se dedicam incansavelmente ao trabalho da educação.

Peres (2003) analisa a logística dos salesianos e as práticas pedagógicas exercidas no Rio Negro. Para a análise desta pesquisa, selecionei, então, a Missão São Gabriel e Missão Santa Isabel.

A ‘Missão Salesiana São Gabriel’ está situada à margem do rio Negro, na sede do município e da diocese, em São Gabriel da Cachoeira. A Missão é dirigida por padres Salesianos e Irmãs Filhas de Maria Auxiliadora. Os meios de transporte disponíveis são a lancha motorizada, caminhões, motores de popa e caminhonete. Eles definem, no início dos anos 70, a população abrangida pela sua atuação, como Tukano, Piratapuaia e caboclos ou mestiços. Estes últimos, provavelmente, eram Baré. As línguas faladas são, assim, apresentadas: tukano, português e “tupi-guarani” (provavelmente nheengatu ou língua geral). Classificam a população indígena desta área como 80% integrados e 20% semi-integrados.

Na ótica dos salesianos, a escolarização está estreitamente ligada à tarefa civilizatória e catequética da Igreja. As escolas distritais são o ponto de segurança para os indígenas, pequeno centro luminoso a irradiar a luz da civilização cristã.

O colégio também buscava incentivar o “associacionismo” entre os jovens, organizando grupos de escoteiros, cruzada, sociedade da alegria, vocacional, mariano, esportivo. A ampliação da rede escolar é destacada, alcançando um número maior de crianças e jovens indígenas na cidade e no interior, e formando 22 de professores indígenas, concludentes do curso de magistério em São Gabriel da Cachoeira.

A prelazia firmou convênios com as secretarias municipais de educação de Santa Isabel e São Gabriel, a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FEBEM), Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), para manter em funcionamento os internatos e escolas distritais. A FEBEM fornecia 100 bolsas para os alunos do internato, em geral, vindos do interior, enquanto a FUNAI fornecia 30 bolsas.

A paróquia de Santa Isabel do Rio Negro abrange desde a foz do rio Jurubaxi até a foz do rio Marié, afluentes do lado direito do rio Negro e a foz do rio Padauri até a foz do rio Cauaburis, afluentes do lado esquerdo do rio Negro. Atendia ainda quatro comunidades do município de Barcelos: Tapera, Santa Luzia, São Francisco e Acariquara.

Santa Isabel era um antigo ponto de apoio entre as missões de São Gabriel da Cachoeira e Barcelos para os missionários. Foi fundada, em 1948, pelo Pe. José Schneider, segundo a memória oficial, para proteger os indígenas que eram explorados e escravizados pelos patrões do extrativismo. Inicialmente, dispunha de dois padres e dois coadjutores apenas. As freiras chegaram para desenvolver seu trabalho nas áreas de educação, saúde e catequese em 1950.

Em 1970, a Missão contava com 13 agentes pastorais: dois padres, dois coadjutores, nove freiras e cinco professores. Estudavam no colégio 170 alunos internos e 150 externos, nos cursos primário e ginásial. A paróquia, em 1980, constituía-se de 50 povoados (33 deles organizados em comunidades) e vários sítios, 33 escolas rurais e 7.500 habitantes. Esta população era caracterizada pelos salesianos como uma mistura de brancos, mestiços e índios. O quadro de recursos humanos aumentou substancialmente em dez anos: 5 padres, 1 coadjutor, 8 freiras, 31 catequistas e 37 professores. Em seis anos, o número de professores cresceu para 58. Lecionavam nas duas escolas da sede paroquial 25 professores para 620 alunos da Missão e 72 da prefeitura; enquanto, nas 33 escolas rurais, lecionavam 33 professores para 746 alunos.

Nos anos 1970, surgiram sérios questionamentos à prática missionária implementada no Rio Negro pelos salesianos, por eles mesmos formulados. Em um documento de avaliação enviado ao Conselheiro Regional, Padre Bini – apesar de ressaltar a boa vontade e sacrifício dos trabalhos missionários – aponta as seguintes falhas dos últimos 60 anos de atuação salesiana na região:

1. Não promoveu a auto-suficiência das missões e das povoações, reforçando dependência aos militares;
2. Ênfase demasiada em grandes construções, feitas em estilo pessoal e sem consulta e discussão sobre sua necessidade e finalidade;
3. Falta de interesse em conhecer a língua, a religião e a cultura indígenas;
4. Falta de criatividade, fruto do cansaço e frustração;
5. Falta de orientação pastoral e missionária clara e de execução dos planos elaborados;
6. Falta de renovação no ensino e nos internatos;
7. Falta de programação nos cursos de capacitação profissional e agrícola, que resultaram na qualificação técnica de poucos indígenas, devido ao fato de os coadjutores atuarem mais como substitutos do que formadores de agentes indígenas nas áreas mencionadas.

A ignorância da religião das etnias do Rio Negro é duramente reprovada por implicar o pressuposto de que esses povos são *tabula rasa* para a conversão. Tal constatação coloca um obstáculo para a cristianização desses povos, pois a doutrina cristã pode não penetrar nas camadas profundas da religiosidade indígena apesar da aparente adesão e assimilação de elementos externos da liturgia católica.

Assim, os religiosos passam a pensar que é sobre um substrato ancestral – desconhecido e desconsiderado pelos mesmos, mas que permanecia fortíssimo nos catequistas, nos ministros da Eucaristia, até nos aspirantes indígenas – que se colocam camadas de doutrina cristã – que, provavelmente, não chegam a penetrar.

Se antes era necessário combater frontalmente a esse espesso “substrato ancestral” subjacente a uma fina camada de verniz cristão, agora era necessário conhecer para identificar o verdadeiro fundamento cristão presente nestas religiões autóctones. Em ambos os casos, a cultura indígena era concebida como um imponente substrato espiritual que cabia ou destruir, atacar, apagar ou defender, respeitar, resgatar, para a propagação da fé verdadeira. Esta segunda posição admite uma conciliação não só possível, mas essencial entre o cristianismo e as cosmologias nativas. Aqui está implícita uma das ideias fundamentais da “inculturação”: a variedade de religiões indígenas é unificada enquanto manifestações particulares dos princípios e valores universais do cristianismo.

Não faltaram críticas às autoridades municipais, como a baixa remuneração dos professores e o atraso de seu pagamento. Por um lado, a Diocese foi acusada de omissão frente a este problema; por outro lado, apontou-se a inadequação dos currículos do 1º grau que não estavam adaptados aos lugares e grupos humanos da região, sequer existia qualquer discussão entre os responsáveis pelo ensino sobre o assunto.

A criação e proliferação das escolas rurais foram elogiadas, assim como a extinção do internato. Todavia, tais medidas esbarravam nos equívocos acima indicados. Sugeriu-se a transformação do Centro Missionário de Taracá em um centro de formação de líderes, que receberiam treinamento técnico (agricultura, enfermagem, mecânica de motores, etc.), e religioso (catequistas) e, ao mesmo tempo, serviria como palco para mobilização e organização coletiva (reuniões gerais e assembleias de tuxauas e retiros). Está implícita a intenção de tornar o suporte institucional da ação missionária um apoio efetivo para um movimento indígena ainda embrionário.

A política missionária salesiana, nos anos 70 e 80, respondeu a tais críticas reformulando seus princípios e programas. Tinha como uma das suas principais estratégias atuar na formação moral e intelectual dos povos indígenas da região, definindo sua prática como “pastoral educativa-evangelizadora”, reunindo seus agentes periodicamente na sede em São Gabriel para avaliar seu trabalho. Dentro desta perspectiva, enfatizava o “desenvolvimento comunitário” através de cursos para formação de professores, líderes locais (capitães, administradores ou presidentes, conforme a região do Rio Negro) e

agentes pastorais. A palavra de ordem era organizar os povoados considerando os planos social, escolar, sanitário, recreativo e agrícola. Tal projeto era totalizador, pois visava operar em todas as dimensões da vida social, a partir da imposição de um modelo de sociabilidade concebido como bom para indígenas e ribeirinhos. No conjunto missionário de estratégias da boa vida em comunidade, o centro social, a escola e a capela são as três pilstras que sustentam o edifício do desenvolvimento no Rio Negro.

A reformulação da prática missionária concedeu um papel relevante à capacitação de agentes pastorais leigos e catequistas; às atividades localizadas nos assentamentos indígenas (itinerâncias); e à participação dos leigos no planejamento e avaliação dos trabalhos paroquiais (conselhos paroquiais) em detrimento do internato e da limitação do raio de ação às sedes.

As festas, tanto nos centros missionários quanto nos povoados, são consideradas, junto com o jornal paroquial, instrumentos para romper o isolamento dos povoados e para circular as informações em toda a paróquia. Tem-se a combinação – e não a substituição – entre um modo de atuação baseado no carisma atribuído às manifestações materiais e espaciais do poder salesiano – grandes construções, sacramentos e festas religiosas, expressão de um poder monumental ou espetacular, encenação da soberania missionária – com outro modo mais regular e insidioso, cujo alvo é a consciência e o comportamento cotidiano, é uma modalidade disciplinar de poder religioso, cujo conhecimento da língua e da cultura indígena (inseridos na linguagem litúrgica cristã) assumem um caráter estratégico para uma intensa e profunda assimilação das crenças e valores católicos. Estimula-se o associativismo, principalmente entre os jovens, seja para fins estritamente religiosos (organização e participação de eventos da agenda paroquial), seja para promover benefícios públicos (saúde, educação, sustentação econômica, política, lazer, etc.).

A itinerância combina a sacramentalização esporádica dos ciclos de vida individual – batizado, primeira comunhão, crisma, casamento, extrema unção, missas pelas almas, etc., cujos relatórios paroquiais mostram como um item da produtividade pastoral – e coletiva – festas comemorativas do calendário católico – com a implementação de um modelo de sociabilidade local centrado na escola, na capela e no centro comunitário, estabelecendo um esquema de mediação missionária – de distribuição de capital social e político – em torno das figuras do professor, do catequista e do capitão – administrador ou presidente, conforme a região do Rio Negro.

As festas, celebrações e sacramentos continuaram sendo os principais meios de encenação do pertencimento à comunidade eclesial, cuja realização passou a ser compartilhada com os agentes leigos locais, associada à organização da vida rotineira nos assentamentos, segundo uma ética associativista. Há, inclusive, uma nítida distribuição de responsabilidades através de uma estrutura formal de cargos, cujos ocupantes são eleitos e a duração dos mandatos é decidida pela comunidade.

A comunidade organiza-se pelas reuniões e desenvolve-se pela atividade comunitária, combinada e aceita em comum. Nas reuniões, a Palavra de Deus ajuda a descobrir a caminhada da comunidade – a leitura da Sagrada Escritura é fundamental para as reuniões.

O símbolo arquitetônico dessa micro-esfera pública – cenário de uma atividade coletiva periódica de reflexão sobre a realidade, onde são discutidos os problemas e propostas as soluções – é o centro social ou sede comunitária. Nesse espaço, a comunidade atualiza-se em forma de assembleia, núcleo de uma concepção sobre a convivência humana baseada no poder unificador, gerador de identidade e consenso, do livre diálogo, da comunicação não distorcida por qualquer tipo de coerção e alicerçada pela Palavra de Deus.

Na assembleia, a palavra de qualquer membro da comunidade tem o mesmo valor, a capacidade interpelativa dos interlocutores é constituída no intercâmbio de ideias e argumentos fundamentados à luz do Evangelho.

É a união de pessoas, ou de famílias que, juntos, procuram solucionar os problemas que todos sentem em comum, à luz do Evangelho de Cristo, sobre o qual refletem, como base da comunidade. É importante a participação de todos os moradores e a solidariedade entre todos, para que haja comunidade. A comunidade busca a solução dos problemas em comum e trabalha pelo bem-estar e a salvação de todos, visando à felicidade de cada um, porque esta é a vontade de Deus.

A comunidade é pensada como uma unidade autônoma, homogênea, harmônica e cooperativa, como uma fraternidade de iguais e tudo que contradiz tal concepção – brigas, interesses divergentes, clivagens internas, assassinatos, feitiçaria, alcoolismo, etc. – deve ser combatido. Há a preferência por atividades que envolvam a ampla colaboração de todo o povoado e a permanência das famílias no assentamento, como as roças ou as criações comunitárias, em detrimento de atividades que se afastam deste modelo, como as extrativistas, por exemplo.

Na paróquia de Barcelos, um dos problemas que os projetos elaborados pelos salesianos procuravam resolver era o esvaziamento dos povoados causados pela subordinação das famílias ao sistema de aviação nos sorvais, seringais e piaçabais.

Na área de abrangência da Missão São João Bosco, em meados dos anos 80, os projetos implementados nos povoados visavam restringir o uso do timbó na pesca; desenvolver roças comunitárias e individuais, mas feitas comunitariamente; construir casas de farinha; criar, de forma comunitária, gado e peixes; e fornecer energia elétrica e sementes.

A paróquia São Miguel Archanjo desenvolveu (1985/1986) um programa para introduzir a criação de gado. Três técnicos agrícolas indígenas visitavam os povoados, junto com a equipe de itinerância, e orientavam sobre os cuidados necessários com os animais. No início dos anos 80, os salesianos também incentivaram a criação de gado em seis povoados na Paróquia do Sagrado Coração de Jesus, por causa da precariedade da terra para a agricultura e para introduzir a carne e o leite na dieta alimentar indígena. Além disso, estimularam também o cultivo de seringueiras.

A inculturação era o componente mais polêmico da nova proposta pastoral entre os próprios indígenas. Havia uma variedade de posições sobre a necessidade do aprendizado pelo missionário da língua indígena e sobre a introdução de elementos das tradições indígenas – objetos, instrumentos musicais, danças, cantos, etc.– na liturgia católica.

Há uma forte resistência em aceitar este aspecto da inculturação. Mesmo aqueles que a admitem, apresentam ressalvas. Os argumentos contrários dividem-se, basicamente, entre aqueles que afirmam a inexistência de qualquer elemento da cultura tradicional e aqueles que consideram tais inovações um desrespeito aos cultos e sacramentos e à fé católica. Tal combinação destas formas mais reificadas de cultura lhes parece estranha.

Cabe assinalar também a menção a uma concepção entre os moradores indígenas da sede missionária que contrapunha as tradições indígenas ao progresso. Há muitos anos, os salesianos tentaram estimular uma atitude de valorização de um patrimônio cultural ameaçado, enquanto os militares do Projeto Calha Norte foram explorar tal associação entre a ancestralidade étnica e o atraso, a selvageria, a miséria. Travou-se, então, um embate em torno da memória pública legítima dos povos do Rio Negro, no qual os salesianos procuraram redefinir a sua própria memória e a sua imagem institucional, assim como suas relações com os índios e com o Estado. É no bojo deste imaginário interétnico,

constituído de representações divergentes, e até contraditórias, sobre o passado e o presente, sobre si mesmo e o outro, que surge a FOIRN.

A recusa em resgatar costumes antigos, entretanto, não exclui a existência de uma identidade positivamente formulada com base nos mesmos. Os missionários católicos estimularam um diálogo e uma reflexão com os índios sobre sua própria cultura, e sobre a situação interétnica, diante de dúvidas sobre como implementar uma evangelização inculturada.

Enquanto se discutia a inculturação como uma postura revolucionária da igreja, os internatos impunham uma rígida disciplina às atividades diárias dos internos, além de proibir e castigar os alunos indígenas que eram surpreendidos falando a sua língua.

Assim era a organizada a rotina no internato:

De segunda-feira ao sábado:

- Das 7h30 às 11h45 - aulas.
- Às 12h - almoço; recreação com atividades diversas: jogo de futebol de salão e de campo, voleibol, handebol, dominó, damas e ping-pong.
- Às 13h30 - banho e estudo.
- Às 15h - merenda e trabalho em várias atividades, tais como técnicas agrícolas, agro-pecuária, curso de avicultura, práticas de comércio e industriais – aprendizagem de fabricação de vassouras, chapéus e objetos com material regional.
- Às 17h15 - banho, jantar, recreio com corrida de esquetes, jogos de futebol de salão, dominó, dama, ping-pong, cânticos recreativos e instrutivos.
- Às 19h30 - missa com palestra e aulas de religião.
- Às 20h15 - estudo.
- Às 21h30 - repouso.

Feriados e dias santos:

- atividades para todos os alunos: campeonatos de futebol de campo e de salão, e voleibol.

Além disso, havia a preparação para as festas religiosas e celebrações em homenagem a santos católicos. As comemorações cívicas, nas quais se procurava incutir o sentimento de nacionalidade, ocupavam uma parte importante do tempo. A bandeira brasileira era hasteada semanalmente diante dos alunos e professores e havia ensaios de desfiles, cantos patrióticos, poesias e outras manifestações de amor à pátria. O folclore nacional também não era esquecido: nas festas juninas, por exemplo, quando eram

montadas as barraquinhas, havia o concurso para rainha do milho e eram apresentadas danças típicas – quadrilha, tipiti, cacetinho, tangará, dança do coco, gambá, dança dos índios.

No dia do índio, a exibição das danças, comidas, artesanato e objetos específicos dos povos rio negrinos era concebida como “folclore regional”, isto é, como celebração de um passado morto e distante, e não como memória viva, integrada na identidade coletiva e na visão de mundo do presente.

Em 1989, os ventos da teologia da libertação continuavam soprando em direção ao Rio Negro. Em outro documento de avaliação da ação missionária na região – provavelmente oriundo da Inspeção Salesiana em Manaus –, as críticas referem-se à redefinição dos princípios pastorais mais gerais de orientação da atuação evangelizadora e estão dirigidas a um passado mais distante. O texto está dividido em termos temporais, diagnosticando situações passadas e presentes e apresentando propostas para o futuro. Apesar de sublinhar a abnegação e heroísmo dos salesianos no passado, condenou a identificação entre evangelização e aculturação que caracterizou sua ação frente aos povos indígenas. Relativiza o julgamento, inserindo-o em uma perspectiva histórica, pois atuaram com a mentalidade, com a teologia e com a pastoral da sua época. Todavia, o veredito diz respeito aos valores universais, portanto atemporais, combinando o vocabulário cristão ao vocabulário dos direitos à autodeterminação cultural: definiu-se a “agressão cultural” como pecado e elevaram o “respeito à cultura e à originalidade de cada povo” ao *status* de princípio da verdadeira evangelização. Apontou-se, como consequência de uma prática missionária distorcida, o desinteresse em aprender as línguas indígenas; a ausência do clero e igreja autóctones; e liturgia alheia às culturas indígenas.

No quadro sombrio elaborado sobre o presente, cabe destacar a preocupação com a expropriação das terras indígenas e com o seu não reconhecimento jurídico. Foram apresentados outros itens da situação atual, tais como os programas desenvolvimentistas contrários aos interesses indígenas e a falta de leis que garantam seus direitos, projetos educativos alienantes.

No aspecto religioso, admite a ação dominadora da Igreja por participar de sociedades que implementam projetos contrários aos povos indígenas. Constata a existência na Igreja de uma corrente que ainda legitima esta dominação e de outra que a critica e faz uma referência implícita ao Projeto Calha Norte, ao postular que a antiga aliança entre Igreja, Exército e FUNAI, respondia a uma mentalidade de cristandade, mas

atualmente não poderia ser preservada para perpetrar as violações aos direitos indígenas. Lista, ainda, como graves problemas da região, a febre do ouro, o alcoolismo e a prostituição. Aplauze a diminuição ou fechamento dos internatos, mas lastima a ausência de um serviço pastoral mais adequado às necessidades locais.

A proposta de uma nova evangelização no Rio Negro confronta-se com os objetivos governamentais traçados para a região, pois se pretendia resgatar as culturas indígenas; contribuir com os índios para a elaboração de uma educação condizente com os seus interesses culturais, sociais e de intercâmbio com o país; apoiar a luta pela afirmação da identidade étnica, estreitamente ligada à posse da terra; apoiar a unidade do movimento e das organizações indígenas; estimular a atualização dos missionários e agentes pastorais; rejeitar e denunciar políticas indigenistas etnocidas que pregam “a utilização racional da terra” (colônias indígenas), a segurança nacional (Projeto Calha Norte) e a integração à comunhão nacional (educação alienante). Temos aqui explicitado e sistematizado o conjunto articulado de novas orientações e princípios pelos quais os salesianos e as filhas de Maria Auxiliadora deveriam pautar sua atuação frente à nova situação vigente no Rio Negro.

Em 1998, foram homologadas as TI Rio Apaporis, TI Rio Téa, TI Médio Rio Negro I e TI Médio Rio Negro II. A extensão total delas é de 26.110 km² ou 2.611.157 ha, que abrange uma população de 30 mil indígenas, aproximadamente. Entretanto, não foram atendidas as demandas territoriais de muitas comunidades e sítios indígenas localizados nas circunvizinhanças da cidade de Santa Isabel. Com esta configuração territorial, mais da metade das comunidades rurais de Santa Isabel ficaram dentro das Terras Indígenas – incluindo as Terras Indígenas Yanomami e as do Rio Enuexi –, somando um total de 28 escolas, atualmente denominadas “escolas indígenas”.

2.2. Santa Isabel do Rio Negro: pós-demarcação

A homologação das Terras Indígenas permitiu uma nova fase do processo sócio-político-cultural do rio Negro.

No campo educacional, é possível que o programa, denominado “Construindo uma Educação Escolar Indígena”, seja um marco histórico da pós-demarcação. O programa não só reunia experiências, reivindicações, encontros, seminários e cursos realizados nos 10 anos anteriores com os professores indígenas do município de São Gabriel da Cachoeira,

como também pactuava com uma política ancorada nos princípios de respeito à autonomia dos povos e suas diversidades, da cooperação interinstitucional, da efetividade e da qualidade de ensino. É bem provável que os princípios do programa tenha se expandido para outros municípios da região do Alto Rio Negro, isto é, para os Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos.

O Programa teve por base quatro pressupostos: o primeiro foi o entendimento de que há formas próprias de educação indígena, que devem também orientar os trabalhos escolares; o segundo é o de que a escola não é o único lugar de aprendizado, pois também a comunidade possui sua sabedoria, a ser comunicada, transmitida e distribuída; o terceiro está ligado à avaliação de que a escola seria uma necessidade pós-contato, que tem sido assumido pelos índios, mesmo com todos os riscos registrados ao longo da História; e o quarto, é o de que a escola é o lugar em que os conhecimentos tradicionais e novos conhecimentos deverão articular-se de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional que facilita o diálogo intercultural e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado. A anuência desse programa efetivou-se em julho de 1997, na I Conferência Municipal de Educação, realizada na cidade de São Gabriel da Cachoeira, com a participação de 300 educadores e lideranças comunitárias locais. (Cf. SANTOS, 2001).

O município de Santa Isabel do Rio Negro, originalmente denominado de Tapuruquara (do *nheengatu*, buraco de larvas), localizado na região do Alto Rio Negro faz fronteira com os municípios de São Gabriel da Cachoeira (SGC), Barcelos, Marã e República Federativa da Venezuela. Sua população é de 16.921 habitantes (IBGE, 2007), dos quais 90% são indígenas, segundo o Levantamento Socioambiental realizado em 2006 pelo Instituto Socioambiental.

Do total da população, 4.150 são estudantes (Censo Escolar 2009), sendo 2.657 alunos da rede municipal e 1.497 da rede estadual. Do total de alunos da rede municipal, parte estuda nas escolas da zona rural. Destes, mais de 70% dos alunos estudam nas vinte e oito ‘escolas indígenas’. São 92 professores, dos quais 63 lecionam nas escolas indígenas. Somente dois professores possuem o Curso Normal Superior, 41 concluíram o Ensino Médio/ou equivalente e 20 possuem ensino fundamental (9º ano completo/incompleto). Nenhum deles, entretanto, tem formação específica para lecionar em escolas indígenas. As etnias existentes são Baré, Tukano, Yanomami, Baniwa, Piratapuaia, Dessano, Tuyuka,

Nadëb, segundo os registros em Ata da Associação das Comunidades Indígenas do Médio Rio Negro (ACIMRN), datado de 1994.

A população indígena, no município de Santa Isabel, é uma demanda evidente. Somente a população Indígena Yanomami soma um total de 3.000 (três mil) indivíduos, distribuídos em 12 comunidades indígenas nos rios Marauaiá, Maturacá e Maia. Até o momento, o município não tinha uma política de educação para esses povos. Toda população Yanomami já tivera suas terras demarcadas e homologadas há mais tempo que a Terra Indígena do Médio Rio Negro I, II e Teá onde estão os Baré, Tukano, Piratapuaia, Baniwa. Inclui-se, ainda, o povo Nadëb, somando, aproximadamente, um total de 200 indivíduos, na terra Indígena Enuixe.

Em 2006, surgiram vinte e oito “escolas indígenas” no município de Santa Isabel que, segundo o Secretário Municipal de Educação, foi uma ‘imposição’ do Ministério da Educação tendo em vista a localização de as escolas serem em terras indígenas. Porém, um dos problemas enfrentados pela Secretaria de Educação de Santa Isabel é o fato de não ter se preparado diante da demanda que se configurava desde a década de 1990. Anterior a esta data, as escolas eram denominadas de ‘rurais’ ou ‘escolinhas’.

Até o ano de 2008, não existia associação de ‘professores indígenas’ no município. Somente nos dias 29, 30 e 31 de julho de 2009, foi realizado o I Encontro de Professores Indígenas no qual foi possível criar uma associação de professores ‘indígenas’ com objetivo de lutar pelos direitos dos professores e discutir a educação escolar indígena no município de Santa Isabel. Formalmente, como uma das reivindicações iniciais, foi solicitada à Prefeitura Municipal a criação de um departamento de educação escolar indígena na Secretaria Municipal de Educação, indicando o professor Valter Monteiro Baré para assumi-lo. Os professores acreditam que a atuação do Departamento pode contribuir para o avanço educacional.

No Departamento de Educação da FOIRN, é possível verificar a discussão sobre educação indígena que envolve os municípios de São Gabriel, Santa Isabel e Barcelos no II Seminário de Educação Escolar Indígena, que reuniu 23 povos do Alto Rio Negro de 22 a 26/05/2006, em São Gabriel. Este evento demonstrou um grande avanço nas políticas de educação escolar indígena para a região. Organizado pela FOIRN, com assessoria do Instituto Socioambiental (ISA), o evento teve apoio financeiro do MEC e recebeu como convidados lideranças e professores indígenas e os secretários municipais de São Gabriel, Barcelos e Santa Isabel. Ao final do evento, foi elaborado um termo de compromisso entre

as instituições, no qual a Secretaria Municipal de Educação de Santa Isabel assumiu vários compromissos a serem tratados no item 1.3 desta pesquisa. Apesar de sua importância, foi constatada a ausência de professores e de membros da Secretaria Municipal de Educação de Santa Isabel no referido evento.

O surgimento das escolas em Santa Isabel, foi sim, incentivo do MEC, mas somente após as reivindicações do movimento indígena, visto que o MEC se fazia presente tanto no primeiro como no segundo seminário, e assinou o termo de compromisso. Um dos compromissos que o MEC assumia era o reconhecimento urgente de todas as escolas indígenas do Alto Rio Negro. Aqui incluía as escolas pertencentes à Santa Isabel que estavam dentro das terras indígenas.

Consequência desse entendimento é que as escolas indígenas de Santa Isabel, até 2008, ainda só constavam no MEC no Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena (PNAEI), pois, nos registros escolares e nos relatórios finais, não havia a denominação “Escola Indígena”. Somente em 2009, segundo os professores das escolas pesquisadas, foi possível verificar a denominação ‘indígena’ nos boletins de notas e correspondências vindos do MEC. Essa é uma realidade das escolas isabelenses: existem professores indígenas, alunos indígenas, famílias indígenas, mas a metodologia é semelhante a qualquer centro urbano, sem oferecer as condições necessárias para serem empregadas com resultados próximos do que poderia ser chamado de ‘qualidade’.

A educação escolar indígena, assim como a educação brasileira, principalmente quando se trata de educação para população pobre, está longe de ser de qualidade, pois não se pode ter qualidade sem apoio pedagógico, político, econômico e logístico, ainda mais quando se trata de populações indígenas, tendo em vista que a maioria dos povos indígenas está distante dos grandes centros educacionais urbanos deste país.

2.3. Movimento Indígena no Rio Negro

Movimento Indígena pode ser entendido como um movimento sócio-político-cultural de mobilização e organização para discutir e viabilizar as possíveis soluções para os problemas que atingem as comunidades indígenas. Está baseado nas reivindicações em torno da questão da educação escolar indígena, da terra, da saúde e da participação na política nacional, sendo esta última compreendida como o caminho mais viável para a

garantia e usufruto dos direitos indígenas, nos quais está inserido o direito social da educação. (Cf. ALBUQUERQUE, 2007).

O movimento indígena, por meio das organizações e lideranças, tem reivindicado [...] o direito à autodeterminação também em relação à educação escolar. Isso significa que as populações indígenas exigem que as práticas educativas formais desenvolvidas em áreas indígenas sejam definidas por elas e que as concepções de educação, processos de socialização e estratégias de ação sejam as bases dos processos educativos. (FERREIRA, 2001, p. 109).

No caso do Rio Negro, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) agrega mais de 60 associações indígenas de etnias diferentes, distribuídas nos municípios de Santa Isabel do Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira e Barcelos. Com sede na cidade de Manaus, há a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). Essas organizações têm grande poder de mobilização na Amazônia e mantêm parcerias com entidades internacionais. Para tratar de questões específicas de educação, há o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) e o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM).

Essas associações buscam solução para questão da educação escolar indígena, através de ações que possibilitem a criação de escolas indígenas. Nesse contexto, os povos indígenas têm apresentado aos órgãos competentes do Estado do Amazonas suas propostas e alternativas para a implementação de uma educação escolar indígena diferenciada e de qualidade. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 55).

No rio Negro, a FOIRN encarrega-se de levar adiante as discussões sobre o Programa Regional de Desenvolvimento Sustentável que incluem a educação, saúde, alternativas econômicas e outras questões sociais, políticas e culturais.

Reconhecida de Utilidade Pública – Lei nº 1831 de 1987–, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro foi fundada no ano de 1987, formada pelas organizações indígenas do Rio Negro para: 1) autodeterminar os povos indígenas; 2) defender e garantir as terras indígenas; 3) recuperar e valorizar a cultura indígena; 4) apoiar a subsistência econômica e social; e 5) articular-se com as organizações indígenas interlocais e regionais. Atinge três Municípios do Rio Negro: Barcelos, Santa Isabel do Rio

Negro e São Gabriel da Cachoeira onde a população indígena é de 70 mil pessoas, 90% índios ou seus descendentes. Nessa região existem cerca de 19 grupos étnicos, sendo que os Tucano, Tariano, Baniwa, Werekena e Yanomami são os mais numerosos. Ao longo dos anos da existência, a FOIRN tem lutado pela demarcação das terras contínuas na região.

Athias (2007) afirma que os processos e espaços de participação dos indígenas do rio Negro podem ser pensados a partir da organização das associações indígenas em regiões administrativas da FOIRN, que são cinco: Coordenadoria das Associações Indígenas do Rio Negro e Xié (CAIARNX); Coordenadoria das Associações Baniwa e Curipaco (CABC); Coordenadoria das Associações Indígenas do Baixo Rio Negro (CAIBRN); Coordenadoria das Organizações Indígenas do Distrito de Iauareté (COIDI); e Coordenadoria das Organizações Indígenas do Tiquié e Uaupés (COITUA).

Nessas instâncias, a problemática da saúde e da educação, entre outros, é discutida publicamente, e os resultados são repassados para a FOIRN ou para as instituições governamentais, sob a forma de documento ou atas de reunião. Existem outros espaços configurados como centros de discussões sobre políticas públicas para os povos indígenas, uma delas é a assembleia-geral da FOIRN.

A pesquisa de que trata Athias (idem), porém, é sobre saúde. As instâncias deliberativas das populações indígenas do rio Negro são regidas a partir de organizações das associações indígenas.

[...]. Esse debate sobre participação pode dar pistas para clarear a posição daquele que nomeia ou interpreta os interesses da comunidade. Em se tratando de comunidades indígenas, entretanto, existem poucos trabalhos que focalizam a participação em processos de decisão. Sabe-se também que os mecanismos internos de participação utilizados pelos próprios índios, baseados numa ética própria, não são aceitos pacificamente entre os executores da política de atenção à saúde indígena. (ATHIAS, 2007, p. 93).

O Alto Rio Negro e as populações que aí residiram e residem sempre foram alvo dos colonizadores, sejam eles administradores, comerciantes, militares ou religiosos.

No município de Santa Isabel, atualmente, existem duas associações indígenas: a Associação das Comunidades Indígenas do Médio Rio Negro, com sede na cidade, e a Associação das Comunidades Indígenas e Ribeirinhas, com sede na comunidade indígena.

A ACIMRN é uma associação indígena formada na década de 90, na cidade de Santa Isabel que está situada à margem esquerda do rio Negro e agrega 46 ‘comunidades indígenas’. A população, em sua maioria, é indígena, embora os mesmos assim não se reconheçam, afirmando ser apenas *descendentes de índio*. A minoria é composta por descendentes de portugueses e espanhóis – população bastante vulnerável –, oriundos da época da colonização do Rio Negro. Como tem acontecido em todo o Brasil com as populações indígenas, também em Santa Isabel, há crise de identidade étnica.

Até 1990, era equívoco identificar comunidades indígenas em Santa Isabel do Rio Negro, pois as comunidades se auto-identificavam como brancas ou caboclas. (Cf. MEIRA, 1991). Somente após o levantamento antropológico patrocinado pela Procuradoria Geral, no final de 1990, é que algumas lideranças puderam falar sobre o Movimento Indígena e sobre a importância do reconhecimento da identidade indígena.

Esse Laudo, além de servir de documento comprobatório para a ancestralidade indígena dos moradores das comunidades, serviu de subsídio para as lideranças e, ainda, contribuiu para o reavivamento da identidade indígena. Para o órgão indigenista brasileiro (FUNAI), “os índios do médio Rio Negro não existiam” até o final de 1993.

Somente após o Laudo Pericial de 1992, propondo a área indígena de Apaporis e Área Indígena do Têa, que o GT havia constatado a presença de Tucano, grupos Maku na região do médio Rio Negro, é que foi oficialmente constatada a presença indígena nessa região.

Passando de uma posição de omissão para de agente ativo no processo, a Funai, pelas Portarias nº 1.247, de 16/12/93 e 1.257, de 21/12/93, instituiu um GT, com a finalidade de identificar e delimitar a AI Médio Rio Negro, constituído de 10 membros, sendo três antropólogos: Ana Guita de Oliveira (coordenadora), Jorge Pozzobon e Márcio Meira; quatro técnicos da Funai (dois agrimensores, um cartógrafo e um engenheiro agrônomo); um técnico do Incra (agrimensor); um técnico do Spror/Am (agrimensor) e um representante dos índios (o presidente da Foirn). (MEIRA, 1991/1995, p. 125).

No município de Santa Isabel, a questão indígena só começou a ser discutida a partir do ano de 1992, após uma invasão garimpeira em todo o leito do Médio rio Negro. O fato provocou impactos sociais, culturais e ambientais que se encerraram com a expulsão dos mesmos pela Polícia Federal. Nesse mesmo período, iniciaram-se as discussões com os moradores indígenas sobre a demarcação das terras indígenas Médio Rio Negro I, II e Teá.

Foram realizadas várias assembleias que culminaram com a formação da Comissão de Articulação das Comunidades Indígenas e Ribeirinhas (CACIR), sediada na comunidade indígena de Uabada, Ilha de Uábada. Essas mobilizações tiveram apoio do Centro Indigenista Missionário (CIMI) e Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). A associação assumia o compromisso de lutar pela garantia dos direitos indígenas, pela demarcação das terras, pela educação, saúde e valorização cultural.

A ideia de se criar uma diretoria permanente com mandato de dois anos surgiu nessa assembleia. Ao final da reunião, foram eleitos os primeiros diretores da COIMRN: José Augusto Fonseca - Presidente; Orlando José de Oliveira (professor) - Vice; Rosilene Fonseca Pereira (professora) - Secretária; e Ana Cecília Garcia Marinho (professora) - Tesoureira.

A COIMRN, inicialmente, tinha como base política os bairros da cidade, principalmente o bairro de Santa Inês, conhecido por “povoado”, onde residem os indígenas de várias etnias, constituindo-se, assim, “o principal bairro indígena da cidade”. (Cf. ATHIAS & CHAGAS, 1999). Sua força maior estava entre os professores indígenas, pois estes dominavam integralmente a diretoria da COIMRN. A predominância, porém, dos professores na diretoria não significava que era uma associação de professores indígenas: eles foram eleitos em decorrência de suas participações expressivas nas assembleias. Era somente dois anos de movimento indígena em SIRN e eram professores que tinham acabado de assumir a identidade indígena e também a associação indígena.

No ano de 1996, na II Assembleia Geral, foi mudada a sigla COIMRN para ACIMRN (Associação das Comunidades Indígenas e Ribeirinhas do Médio Rio Negro) com a justificativa de ganhar legitimidade diante das comunidades e das autoridades, pois uma simples comissão não teria força política para desenvolver o seu trabalho e, com a associação, o poder de articulação política seria maior. Foi também nessa assembleia que se aprovou o Estatuto da associação.

No estatuto da ACIMRN, consta os seguintes objetivos: promover ações voltadas ao desenvolvimento econômico, social e cultural das comunidades; apoiar e desenvolver atividades nas áreas de saúde e **educação**; promover cursos e programas de formação destinados ao exercício pleno da cidadania; promover cursos para professores e produção de material didático para o ensino bilíngüe, de acordo com o universo cultural das comunidades; apoiar as comunidades para o desenvolvimento da pesca, caça e agricultura, com base nos princípios de uso sustentável dos recursos naturais; apoiar e incentivar a

formação de organizações não-governamentais, para fortalecer as organizações comunitárias do município de Santa Isabel do Rio Negro. (ACIMRN, 1996, p. 5).

Em 2005, ocorreu, em SGC, a VIII Reunião do Conselho Diretor da FOIRN, momento em que lideranças e professores indígenas de SGC reunidos decidiram manifestar total apoio à coordenação da FOIRN, à Comissão de Articulação das Escolas Indígenas Diferenciadas do Alto Rio Negro e às organizações de professores indígenas na histórica luta por uma educação escolar indígena, autônoma e diferenciada. (09/12/ 2005). Nessa reunião, estiveram presentes lideranças indígenas representantes da CAIBRN (Santa Isabel e Barcelos): Rivelino de Oliveira Brazão-Baré; Samuel da Cruz Mendonça-Yanomami; José Cordeiro Xavier- Baré; Tiago F. Sampaio- Tukano; Clovis Batista Maia-Tukano. Esse fato demonstra o envolvimento direto das lideranças das associações indígenas de Santa Isabel na discussão sobre educação escolar indígena para a região do rio Negro.

Capítulo 3 - As escolas indígenas pesquisadas

3.1 Localização das escolas

As escolas indígenas somam um total de vinte e oito. Para esta pesquisa, selecionei duas escolas localizadas na zona rural do município. Uma delas (de Maçarabi) foi fundada logo após a chegada dos salesianos em Santa Isabel. A instituição 'escola' já existia entre aquelas populações muito antes do surgimento do Movimento Indígena.

Essas escolas, que são municipais, localizam-se em comunidades indígenas na Terra Indígena Médio Rio Negro II (anexo I), distantes, aproximadamente, a 100 km da sede do município. Essas comunidades indígenas estão na área de atuação da Associação das Comunidades Indígenas e Ribeirinhas (ACIR). O acesso às escolas se dá pelo rio, com uma duração de três horas, levando em consideração a potência do motor (nesse caso um motor de popa de 40HP e canoa de alumínio).

Segundo Santos (2006), na região do Alto Rio Negro, as práticas de desenvolvimento comunitário e a denominação 'comunidade' foram introduzidas e implementadas pelos missionários e, posteriormente, por outros agentes de contato, como o SPI, a FUNAI, os militares, a prefeitura e, muito recentemente, por organizações não governamentais. Deste modo, a origem da noção de comunidade vigente, na referida região, está relacionada à ideia de Comunidades Eclesiais de Base (CEB), criada pela Igreja Católica a partir dos anos 1970, sob a influência da Teologia da Libertação, cujo objetivo principal era manter e ampliar sua base popular por meio de grupos pastorais nas famílias, vilas e bairros, a fim de combater o avanço do protestantismo.

3.2. Escola Nossa Senhora do Loreto

Atualmente, vivem, na comunidade de Maçarabi, 19 famílias que somam um total de 149 pessoas. Existem 18 indivíduos aposentados. As etnias existentes são Baré, Tukano, Dessano e Tuyuka. A etnia Baré é natural da comunidade de Maçarabi. Os Tukano e outras etnias foram chegando ou por migração ou por casamentos. As línguas faladas são o Nheengatu, o Tukano e o Português. Essas famílias sobrevivem da roça, caça e pesca, e da construção de pequenas canoas de madeira.

Próximo ao prédio escolar, existem outras construções, como a capela, o centro comunitário/social, um campo de futebol, uma quadra para voleibol, casa para o rádio de fonia, antena parabólica da Embratel com um orelhão (não estava funcionando), barracão para abrigar os visitantes em temporadas de festas de santos e outros eventos esportivos.

Na comunidade foi construído o pólo do Distrito Sanitário Especial Indígena com duas construções de alvenaria: uma para a moradia dos profissionais de saúde e outra para atendimento aos pacientes e farmácia. No pólo estavam 02 técnicos de enfermagem, um enfermeiro e um motorista. A proximidade entre a escola, a capela e o centro comunitário/social é uma das características fundamentais da constituição das comunidades do rio Negro. Essa formação ainda é um legado da atuação dos salesianos na região.

Os atores sociais da comunidade envolvidos diretamente na pesquisa foram os professores Paulo Cruz dos Santos da etnia Baré e Dalila Nery Lemos da etnia Tuyuka, pais dos alunos Jesuíno Costa Silva com sua esposa Eulália de Souza Braga, ambos da etnia Baré, e Leonor Diniz Rodrigues da etnia Dessano, Nilson Nogueira da Cruz da etnia Baré (o mais antigo da comunidade com 82 anos de idade), Maria Auxiliadora Nogueira da Cruz, a primeira professora que atuou na escola e seu marido Pedro Palheta, ambos da etnia Baré, Adson Cordeiro da etnia Tukano, administrador/líder da comunidade. Suas histórias de vida foram anotadas no caderno de registro de campo.

A Escola Nossa Senhora do Loreto, localizada na comunidade indígena de Maçarabi, Terra Indígena Médio Rio Negro II, município de Santa Isabel do Rio Negro-AM foi criada pelo decreto nº 28/96-GP, fundada em 01 de março de 1959 e supervisionada pelos salesianos.

Inicialmente a escola funcionou na casa do Sr. Francisco da Cruz. A primeira professora foi sua filha de 17 anos de idade de nome Maria Auxiliadora da Cruz dos Santos que lecionou até o ano de 1964. Em 1970, Pe. José Schneider sugeriu ao povo que construísse a escola, pois daria a cobertura de alumínio e os portais. Para a construção, foram realizados trabalhos comunitários (ajuris), sob a responsabilidade do Sr. Pedro Palheta dos Santos. A escola recebia entre 18 a 24 alunos em 'regime de internato' na casa da professora Maria Auxiliadora até o ano de 1978.

Nesse primeiro momento de fundação e constituição da escola, fica evidente a presença dos salesianos na construção, na organização escolar e da comunidade. No caso do internato que funcionou na casa da professora Maria Auxiliadora, durante 19 anos, isto

é, de 1959 a 1978, talvez a diferença estivesse na presença física não de um padre ou freira, mas de um casal de professores leigos ex-alunos salesianos (ambos foram internos). Ficavam no internato os filhos das famílias de sítios vizinhos.

Até o ano de 1981, segundo afirma a professora Maria Auxiliadora, em sua história de vida, os dois não recebiam pagamento. “[...] nós não recebíamos nada para lecionar recebíamos somente merenda. [...]”. Nesse período, os alunos eram matriculados e, na coluna de observação, constava “católico” para cada aluno (SEMEC Santa Isabel). Fiz questão de mencionar esse fato, pois, na atualidade, nas fichas de matrículas de alunos, não consta nenhuma observação, seja de sua etnia seja da etnia de seus pais já que se trata de uma ‘escola indígena’.

Em 1979, assumia a professora Eunice Reis. O prefeito municipal (Aldemar dos Santos – ‘Chuna’) doou quatro sacas de cimento para embarrear as paredes. Em 1982, o prefeito Walter de Aguiar Cardoso doou oito sacas de cimento para fazer o piso. Em 1987, o prefeito municipal Rubens Pessoa de Albuquerque doou tábuas, alumínio e cimento. Outros materiais necessários à construção da nova escola, como pedra, areia, mão de obra ficaram sob a responsabilidade dos moradores. A construção da escola, próxima ao povoado, foi chefiada pelo pedreiro senhor Joaquim Evaristo. Atualmente essa estrutura física não mais existe. Desse período em diante, saíram de cena, pelo menos diretamente, os salesianos, e as autoridades civis começaram a assumir a educação escolar ainda que fosse somente para construção da estrutura física das escolas e com a participação da comunidade.

Tanto no período da atuação direta dos salesianos e quanto na do poder público municipal, há uma convocação dos comunitários ao envolvimento para a construção da escola. Segundo Lima (2003), o envolvimento acontece quando os atores sociais estão mobilizados na tentativa de defender os direitos e de impor certas soluções. A escola, portanto, era uma necessidade.

A escola atual (imagem anexo II) foi construída no ano de 2000 com recursos do Ministério do Desenvolvimento (R\$ 88.408,31) e da própria prefeitura (R\$ 9. 823, 14). Mede 20m x 8m (160 m² de área construída). Contém 2 salas de 12 m², uma cozinha, um corredor de 36 m², 2 sanitários, instalação elétrica bifásica, instalação hidráulica, um caixa d’água de 1000 litros (os sanitários e as instalações não funcionam). Cada sala de aula tem capacidade para 20 alunos. A construção é de alvenaria, armação de madeira e cobertura de telhas de alumínio. A escola funciona de segunda à sexta-feira, conforme determinação da

Secretaria Municipal. Na sala tem quadro de giz, apagador, giz, mesa e cadeira para o professor, carteiras escolares. As aulas são ministradas exclusivamente na língua portuguesa.

Quanto à utilização da língua indígena na escola, a professora Dalila, falante do Tukano, afirma: “Eu acho que não é importante estudar o Tukano. Penso que é bom não esquecer. Mas, o Wamberto falou que é importante ser ensinado nas escolas as línguas indígenas, seja o Tukano ou o Nheengatu”.

Wamberto é uma das lideranças indígenas, membro da ACIR. A fala da professora possibilita as seguintes inferências: de um lado, quando a professora afirma não ser importante estudar o Tukano, pode ser o resultado da forte pressão sobre as questões indígenas e da educação escolar que vigorou durante os anos anteriores em que falar o português era ser ‘civilizado’. Portanto, a escola é para ensinar a língua portuguesa. Por outro lado, demonstra a atuação do movimento indígena na educação tentando valorizar a língua indígena. A meu ver, isso tem levado a professora a uma aparente contradição em sua fala.

As salas são multisseriadas do Infantil ao 5º ano do ensino fundamental. O horário de funcionamento é das 7 horas às 11 horas com flexibilidade para começar as aulas das 7h30 às 11h30. É feito o intervalo às 9h30 ao comando dos professores. No período vespertino, funciona a Educação de Jovens e Adultos com 15 alunos. O horário de funcionamento é das 13 horas às 17 horas, com um intervalo às 15h30. No período visitado, o professor Paulo Cruz estava lecionando matemática. O professor é do quadro efetivo, e a professora é contrata. Na sala do professor Paulo Cruz, estavam presentes 9 alunos de 1ª a 4ª série, embora estivessem matriculados 12 alunos. Os alunos estavam com suas carteiras arrumadas uma atrás da outra. Na sala da professora Dalila Lemos, estavam presentes 7 alunos (Infantil e Alfabetização). Suas carteiras estavam organizadas em semi-círculo. Cada aluno chegava à escola com um caderno e lápis (imagem do anexo II).

O ano letivo é dividido em dois semestres com recesso no mês de julho. A escola cumpre o calendário das datas comemorativas, como por exemplo, dia das mães, dia do professor, semana da pátria, dia do índio, festas juninas, conforme determinação da Secretaria Municipal. O dia do índio e as festas juninas são programados e comemorados de forma semelhante ao período da atuação direta dos salesianos na educação escolar: como lembranças de um passado remoto, de uma cultura morta, isto é, como se a identidade indígena estivesse distante dos professores, dos alunos, da escola.

No dia em que fui visitar a escola (18/06/09), amanheceu nublado e, nesse horário (sete horas), as salas tinham pouca luminosidade apesar de existirem duas janelas em uma sala e a outra, com somente uma janela. De uma sala era possível ouvir a aula da outra. Na estante, na cozinha, havia 57 livros: um minidicionário Luft, 2001; o livro *Vamos comer: da viagem das merendeiras, crônicas e conversas*, de Nina Horta; e os outros 55 estavam distribuídos entre os livros de alfabetização, 1ª, 2ª, 3ª, 4ª séries, de português, matemática, História e Ciências, Geografia. Destes, somente um era o livro de geografia para 1ª série, da editora atual, 2004, PNLD 2007. Este seria o único exemplar mais recente da escola. No armário, 30 kg de alimentos distribuídos entre sal, arroz, macarrão, feijão, açúcar, leite, almôndegas, chocolate, carne em conserva, sardinha, farinha de mandioca e bolacha, óleo de cozinha, sucos, aveia.

Os professores preparam as aulas em suas casas com auxílio de outros livros didáticos. Raramente, utilizam os livros da estante. Eles têm afirmado que não realizam reunião com a comunidade, especificamente, para tratar da educação escolar; eles aproveitam as reuniões da comunidade para tratar de questões relacionadas à escola. Nos dias da minha visita, inclusive, o professor estava programando os festejos de São João junto com a comunidade. Se há participação da comunidade nas atividades da escola, é nesse momento que acontecem as reuniões para resolver conflitos entre professores e comunidade ou entre etnias. Até o ano de 2008, lecionavam os professores da etnia Baré; atualmente, há Baré e Tuyuka.

Diante da realidade acima, penso que as discussões sobre currículo permitem um comentário sobre essa 'escola indígena'. Os estudos mostram a complexidade no entendimento do que seja 'currículo'. Para Moreira e Silva (1994), o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo também não é um elemento transcendente e atemporal: ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Apple (1994) afirma que currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião. Esses conflitos podem ser confirmados por Moreira & Silva (1994), quando afirmam que o

currículo está relacionado ao poder, à cultura e à ideologia de uma determinada classe através da luta política.

Os professores mais antigos que lecionaram na referida escola foram Maria Auxiliadora da Cruz, Eunice Reis, Sérgio de Menezes, Lázaro dos Santos Cruz. Desses professores somente Eunice Reis não pertencia à comunidade.

A seguir apresento o quadro de alunos (Alfa, 1ª a 4ª) atendidos nos anos de 2005 a 2008.

	2005	2006	2007	2008
Aprovados	18	24	20	11
Reprovados	02	03	01	01
Alfabetizados	06	04	07	00
Evadidos	02	02	01	04
Desistentes	04	01	01	00
Total	32	34	30	16

Dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de SIRN

Nesse período, trabalharam os seguintes professores: Clara de Braga Cruz, Paulo Cruz dos Santos, Dalila Nery Lemos e Clara de Braga e Pedro Marcelino Brazão.

No ano de 2007, foi oferecida a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 2º Seguimento.

ALUNOS	Nº DE ALUNOS
Aprovados	14
Reprovados	04
Desistentes	06
Total	24

A professora Clara de Braga Cruz da etnia Baré, em seu Trabalho de Conclusão de Curso (2008), dá a seguinte explicação para as tabelas acima: os 32 alunos matriculados em 2005 são todos da mesma comunidade, por isso têm um equilíbrio entre aprovados e alfabetizados *versus* reprovados, evadidos e desistentes. No caso de 2006, o aumento de alunos matriculados relaciona-se ao fato de a Escola receber alunos de comunidades vizinhas em decorrência da qualificação e da melhoria do trabalho apresentadas pelos professores. Em 2007/2008, a diminuição dos alunos explica-se pelo fato de os alunos serem aprovados para a 5ª série e terem necessidade de se deslocarem para a cidade mais próxima (seja São Gabriel ou Santa Isabel) para continuar os estudos.

Como visto, parece não haver mudanças significativas nas práticas pedagógicas no sentido de aproximar-se a uma ‘escola indígena’. O professor Paulo Cruz, por exemplo, aproveitou a visita da Prefeita à Escola para solicitar que se escrevesse na fachada da escola: ‘Escola Indígena Municipal Nossa Senhora do Loreto’, o que ela responde não ser preciso acrescentar ‘indígena’ ao nome; bastaria ‘Escola Municipal Nossa Senhora do Loreto’ (História de Vida, em anexo). Embora seja bastante simplista a solicitação do professor, a meu ver, é um demonstrativo de que há inquietação por parte do professor por uma escola indígena.

Recuperar o papel das culturas no processo educacional tanto no nível pessoal como coletivo, implica reconhecer a interação entre diferentes modos de ser humano, que se desenvolvem como forças em tensão. Tais campos de força, intensamente conflitantes, podem estabelecer formas coletivas de interação entre culturas diversas, possibilitando a reinvenção da existência humana. Nessa óptica, o reconhecimento das complexas e conflitantes relações interculturais pode ser fundamental para reverter os processos de exclusão estabelecidos pela adoção de mecanismos culturais hegemônicos que perpassam a escola e transformam em estrangeiros muitos dos sujeitos sociais que não se ajustam aos padrões predominantes de nacionalidade, língua, idade, sexo, etc. (Cf. FLEURI & SOUZA, 2003).

3.3. Escola São Tomé

Os atores sociais dessa escola envolvidos diretamente na pesquisa foram os professores Gelson Trajano Tavares da etnia Tariano e Aristela Guilherme da Silva da

etnia Baré; o administrador da comunidade Edgar dos Santos Xavier da etnia Baniwa; pais de alunos Ivanildo Celestino e sua esposa Serene Olar Baltazar, ambos da etnia Baré; e Alessandra Celestino Lourenço, da etnia Tariano. Suas histórias de vida foram registradas diretamente no caderno de campo.

A escola Municipal São Tomé foi criada pelo Decreto nº 28/96-GP e fundada, em 1971, pelo Pe. José Schneider (salesiano). A pedido dos moradores juntamente com a professora Ercília Duarte Reis, a escola passou a ser denominada de “Escola Santa Tereza”. Em 1972, passou a ser chamada de Escola Municipal São Tomé. A escola está localizada na ilha denominada Uábada à margem direita do rio Negro, terra indígena Médio Rio Negro II, comunidade indígena de Cartucho.

Na comunidade vivem 20 famílias somando um total de 151 pessoas que sobrevivem da roça, caça, pesca e da extração de madeira para a construção de pequenas canoas, remos e de casas. A comunidade é majoritariamente Baré, falantes do Nheengatu e da língua portuguesa, embora exista Baniwa, Tariano, Tukano. Assim como na comunidade de Maçarabi, em Cartucho, há diversas etnias e, se existem diversas etnias, também existem diversidades culturais, portanto, há diferenças culturais, construções histórico-culturais, que decorrem de relações de poder, nas quais os diferentes grupos sociais, particularmente os subalternos, podem redescobrir e reconstruir o valor positivo de suas culturas e experiências específicas, resignificando-as. (Cf. AZIBEIRO, 2003).

Próximo à escola existe a capela, um centro comunitário/social equipado com uma TV conectado a uma parabólica, uma casa para professores, um campo de futebol, quadra de vôlei, posto de saúde, duas antenas parabólicas de telefonia com dois orelhões, barracão para abrigar pessoas durante os festejos de santos e demais eventos esportivos. A comunidade também é a sede da ACIR (Associação das Comunidades Indígenas e Ribeirinhas) que possui uma casa de apoio com rádio de comunicação, motor de popa Yamaha 15HP, motor de centro 32 HP (não funciona). Nesta comunidade o Centro comunitário/social é utilizado para dar aula. A proximidade da capela, centro comunitário e escola não é apenas descritiva é, literalmente, próxima uma construção da outra (aproximadamente 10 metros). Isso é marcante nas comunidades do município de Santa Isabel.

A escola ocupa uma área de 160 m² (20x8). Possui duas salas de aula de 72 m² (9x8). As salas são equipadas com um quadro de giz construído na parede de alvenaria, medindo 6 m², apagador, giz, lixeira. As carteiras são arrumadas uma atrás da outra. Num

outro cômodo de 16 m²(2x8), havia alguns livros didáticos e merenda. Cada sala de aula tem capacidade para 30 alunos. A construção é de alvenaria, armação de madeira e cobertura de telhas (brasilit). Na sala, há quadro de giz, apagador, giz, mesa e cadeira para o professor, carteiras escolares. A escola funciona de segunda à sexta-feira, conforme determinação da Secretaria Municipal. Na segunda-feira, dia 22 de junho, entretanto, dia de minha visita, somente lecionou a professora Aristela Guilherme. O outro professor estava se preparando para viajar para comunidade vizinha. As aulas são ministradas exclusivamente na língua portuguesa.

Quanto à utilização do Nheengatu na escola, a professora Aristela afirma que “Na sala de aula eu só falo Nheengatu quando estou chateada com meus alunos. Aí eles percebem que eu estou bastante chateada, dão sorrisos e ficam quietos. Eu acho importante ensinar o Nheengatu na escola”. Segundo a professora, todos os seus alunos entendem o Nheengatu. Nesse caso, a língua é utilizada como recurso disciplinar e que tem eficácia, pelo menos, momentaneamente.

As salas são multisseriadas do Infantil ao 5º ano do ensino fundamental. O horário de funcionamento é das 7h às 11h com flexibilidade para começar as aulas das 7h30 às 11h30. É feito o intervalo às 9h30. No período vespertino, funciona a Educação de Jovens e Adultos com 15 alunos. O horário de funcionamento é das 13h às 17h, com um intervalo às 15h30. A grade curricular é composta pelas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências, Artes, com carga horária maior para as duas primeiras disciplinas. Essa grade curricular é válida para todas as escolas municipais indígenas ou não-indígenas.

Na escola trabalham 05 professores: Aristela Guilherme- Baré (Ensino Infantil até 1ª série – 21 alunos), Gelson Trajano- Tariano (2ª a 4ª – 15 alunos) e, Maria Ângela Brazão, Aloísio de Oliveira, Jesuíno Batista lecionam para as quintas e sextas séries. Desses professores, somente Jesuíno é professor da comunidade. O Professor Gelson Trajano tem afirmado que, no início deste ano letivo, teve a iniciativa de realizar aulas diferentes, permitindo fazer artesanatos, como abanos, peneiras e outros artefatos, isso, sem o consentimento da secretaria. Essa iniciativa foi muito bem aceita pelos alunos e os pais. Segundo o professor, para dar continuidade, seria necessário um ‘calendário específico’ do qual a escola não dispõe (História de Vida em anexo).

Talvez essa seja uma ação pedagógica concreta por parte do professor no sentido de trazer para a escola uma atividade específica condizente com a realidade cultural da comunidade e aceita pelos pais. Contextualizando a educação escolar indígena aos

processos pedagógicos e curriculares, pode-se vincular à afirmação de Moreira (1997) no que se refere ao currículo, que, para ele, constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.

Além da iniciativa do professor, nessa comunidade, a ACIR tem realizado eventos culturais além dos constantes encontros promovidos pelo movimento indígena. Em 2007, foi realizado um grande evento cultural em comemoração aos 20 anos da FOIRN. Apesar de a professora Aristela Guilherme ter adorado as atividades desenvolvidas, que incluiu danças, comidas e bebidas indígenas, elas foram vistas como ‘um passado remoto’. Para a professora, “a escola indígena é um grupo de pessoas que valorizam os antepassados [...]. Esta escola não é indígena porque não mudou o currículo [...]” (História de Vida em anexo).

No período visitado, essa escola suspendeu a aula para que as famílias fossem à procura de alimento para os festejos de São João. É comum as famílias festejarem os santos durante o ano.

A seguir, apresento o quadro de alunos atendidos entre 2005 a 2008:

	2005	2006	2007	2008
Aprovados	15	16	25	24
Reprovados	02	02	02	01
Desistentes	00	00	04	00
Transferidos	00	01	01	00
Total	17	19	32	25

Dados coletados na Secretaria Municipal de Santa Isabel.

Entre os anos de 2005 a 2008, trabalharam, na escola, os seguintes professores: Edilson Baltazar, Jesuíno Batista Gomes, Aristela da Silva, Aloísio da Silva, Adenor Monteiro, Olívio Fidelis. No ano de 2007, a escola funcionou atendendo até a 5ª série com a Educação de Jovens e Adultos.

	NÚMERO DE ALUNOS
Aprovados	26
Reprovados	00
Desistentes	05
Evadido	00
Transferidos	04
Total	35

Obs: O total de transferidos foi em decorrência da idade mínima para cursar EJA.

A Educação de Jovens e Adultos implantadas nessas escolas, desde 2006, foi uma reivindicação dos próprios indígenas, acatada pela Secretaria Municipal de Educação que, em parceria com o Estado, tem efetivado o curso. Nos dias que estive lá, entre 17 a 22 de junho de 2009, os alunos e lideranças estavam esperando a chegada do ensino médio na comunidade, via satélite. O curso aguardado seria o resultado da parceria entre o Estado e o município. Todas as escolas indígenas do município são multisseriadas.

A multisseriação é um fenômeno muito presente nas escolas indígenas. Porque as comunidades são pequenas, suas escolas têm poucos professores e alunos e, portanto, em uma mesma sala de aula, tem-se, frequentemente, de faixas etárias e níveis de escolarização diferentes e competências variadas. [...]. (MAHER, 2006, p. 28).

Outras informações foram coletadas diretamente na Secretaria Municipal de Educação. Ao pesquisar as fichas de matrícula dos alunos para 2009 e as fichas de cadastro de professores que lecionam nas referidas ‘escolas indígenas’, não se encontra a etnia a qual pertencem. Mas, quando a igreja era responsável pelo funcionamento das escolas, constava “católico” ao lado do nome dos alunos. Atualmente não consta nem a etnia dos alunos matriculados nem a etnia na ficha de cadastro profissional dos professores que lecionam nas referidas escolas. Nos livros de registros escolares, também não se menciona, no nome da escola, a palavra “indígena”. Somente é possível observar a denominação “escola indígena” nas fichas de distribuição da merenda escolar e de livros didáticos, e nas

correspondências vindas do MEC. Somente no início de 2009, é eu já aparecem, nos boletins de notas dos alunos, as referidas escolas.

A secretaria municipal de educação de Santa Isabel não menciona as etnias dos alunos matriculados, mas, a secretaria municipal de saúde menciona, em seus cadastros, todas as etnias atendidas, pois toda a extensão rural é atendida com recursos da saúde indígena. Isso demonstra, a meu ver, uma contradição nas instituições municipais no tratamento da questão indígena.

Há grande mobilidade dos professores, ou por iniciativa da própria comunidade e/ou da própria Secretaria Municipal de Educação, pois a maioria dos professores exerce a função no regime de Serviço Prestado (sem contrato formal), causando instabilidade na sua carreira profissional e na ação pedagógica. “[...] nenhum estabelecimento de ensino pode levar a cabo projetos coerentes de ação, se o seu pessoal mudar constantemente ou estiver sujeito a situações de instabilidade. [...]” (NÓVOA, 1995, p. 27).

Os encontros pedagógicos com esses professores só acontecem no começo do ano letivo, isto é, uma vez por ano. Questões sociais, administrativas, pedagógicas e logísticas são resolvidas diretamente com o secretário. Essa concentração também é percebida na entrevista com o Presidente da ACIMRN: “[...] vejo que a Secretaria Municipal de Educação é deficiente em seu quadro técnico para acompanhar as discussões da Educação Escolar Indígena no Município. A secretaria está concentrada no secretário, [...]”.

Em entrevista concedida no dia 06 de julho de 2009, o secretário afirmou que

as escolas indígenas do município estão no processo de regularização e reconhecimento. Legalmente ainda não tem por três razões: (1) O nosso Conselho Municipal de Educação está inativo. Enquanto não funcionar não dá para resolver. O MEC identificou as escolas indígenas e que somente o Estado poderia regularizá-las. Na parte pedagógica ainda não tem nada conforme a cultura deles. O material didático ainda não é regionalizado. (2) O Sistema Municipal de Educação precisa funcionar. Em educação escolar indígena estamos caminhando lentamente. Hoje queremos formar professores e técnicos para trabalhar com essas escolas. (3) Eu não sei se o decreto municipal legitimaria essas escolas.

Na relação do poder público com as organizações indígenas de Santa Isabel sobre a educação escolar indígena, há conflitos. Na entrevista, o presidente da ACIMRN afirma que

O secretário alega que não dá para incluir língua materna por se tratar de povos diferentes. [...]. Eu penso que para discutir Educação Escolar Indígena temos que discutir no contexto de Santa Isabel do Rio Negro. Não dá para discutir nos moldes das Escolas Indígenas do município de São Gabriel da Cachoeira. As pessoas fazem confusão entre magistério indígena, escola indígena, saúde indígena...

Entre as outras lideranças indígenas e os pais dos alunos, é possível notar interesse por uma educação escolar indígena, conforme afirmam Leonor Diniz Rodrigues Dessano (Maçarabi), Nilson Nogueira da Cruz Baré (Maçarabi), Maria Auxiliadora Nogueira Cruz Baré (Maçarabi), Jesuíno Costa Silva Baré (Maçarabi), Edgar dos Santos Xavier Baniwa (Cartucho), Alessandra Celestino Lourenço Tariano (Cartucho), Ivanildo Celestino Baré (Cartucho) e Sorene Olar Baltazar Baré (Cartucho) em suas histórias de vida coletadas entre os dias 17 a 22 de junho de 2009 nas respectivas comunidades. Para eles/elas, é importante a educação escolar indígena para os seus filhos e, por isso, gostariam de que fossem ensinados, na escola, a língua e os demais utensílios usados no dia a dia da comunidade sem, com isso, excluir os conhecimentos de fora da comunidade. “[...]. Concordo com a educação escolar indígena. Gostaria de ver sendo ensinado o tukano e o nheengatu na escola. Assim como objetos de utilidade do dia a dia da comunidade como peneira, abano, remo [...]”. (Leonor Diniz, 19/06/2009).

Entre professores que atuam nessas escolas, é notório que eles têm informações um pouco mais elaboradas sobre a educação escolar indígena, tendo em vista a sua participação em, pelo menos, um dos encontros do movimento indígena. Para o professor Gelson Trajano Tavares Tariano, “a escola indígena é uma escola diferenciada que prepara o aluno para viver no interior e na cidade. Ensina a viver nos dois mundos, o indígena e o não-indígena. [...]”. (17/06/2009). Para a professora Aristela Guilherme Baré, “[...]. a escola indígena é um grupo de pessoas que valorizam os antepassados [...]”. (17/06/2009). Professor Paulo Cruz dos Santos Baré afirma que a educação escolar indígena é uma forma de transmissão da cultura da própria comunidade, é a valorização da cultura local. (18/06/2009). Para a professora Dalila Neri Lemos Tukano, “na escola indígena não é somente índios que vão estudar, é valorizar a língua, a etnia, fazer seu próprio livro, trabalhar a interdisciplinaridade”. (19/06/2009).

É possível notar, então, nas falas dos professores das suas histórias de vida que eles têm um conhecimento prévio do que seja uma educação escolar indígena. Suas falas estão bem próximas dos conceitos de educação escolar indígena de Meliá (op.cit.), Nascimento (op.cit.) e Oliveira (op.cit.). Esses indícios deixam evidentes, embora bastante tímida, a influência do movimento indígena na atuação dos professores e demais comunitários envolvidos nesta pesquisa. Nota-se que a educação escolar indígena no município de Santa Isabel está caminhando a passos lentos quando comparada a outros lugares (p.ex. em São Gabriel) em que a discussão é bem anterior à década de 1990. Penso que não poderia ser diferente, tendo em vista a pressão contrária exercida pelos poderes constituídos sobre as populações indígenas de Santa Isabel do Rio Negro.

3.4. Leis municipais sobre educação escolar indígena em Santa Isabel do Rio Negro

Antes de iniciar a análise dos documentos, gostaria de comentar sobre o Brasão da Cidade de Santa Isabel do Rio Negro (anexo II). Nele encontra-se uma cruz; à esquerda da cruz está o arco e a flecha; à direita da cruz está o livro e a pena. A interpretação desses símbolos tanto por autoridades políticas, professores, e representantes religiosos é a de que o arco e flecha representa o indígena, a cruz representa a Igreja; o livro e a pena, a educação. Parece simples essa interpretação, mas fica evidente a preocupação da Igreja com a educação, isto é, com a “civilização” dos indígenas daquele município. Penso que seja uma das marcas da presença das populações indígenas em Santa Isabel e a preocupação dos poderes constituídos.

Para Bacellar (2008, p.45), “a elaboração de um documento não, necessariamente, significa que seguiram as normas de conteúdo informacional, originalmente previstas. [...]” e para essa identificação o autor afirma que o historiador “deveria ter preocupações em conhecer o funcionamento da máquina administrativa para o período que pretende pesquisar”.

Hilsdorf (2001) tem mencionado que Le Goff solicita aos historiadores de educação a prática de colocar, em primeiro plano, o documento, pois conserva para a memória todos os homens. Carvalho (1952) afirma que a educação, nas formas históricas, porque se manifesta ao longo da história, antes de ser a consequência de uma condição real, foi e será sempre, a concretização de um ideal que, consciente ou inconscientemente, tem animado o programa, o método e os hábitos dos homens e das instituições escolares.

O objetivo aqui é analisar historicamente as leis que fazem referência à educação escolar indígena no município de Santa Isabel do Rio Negro, no período de 1990 a 2009, e outros documentos elaborados com a participação do Movimento Indígena e as instâncias governamentais, principalmente, os governos municipais, partindo do princípio de que construir história é captar o nexos e a recíproca implicação dos fatos de um determinado período (Cf. HILSDORF, 2001).

A seleção de documento como fonte para esta análise está baseada na afirmação de que

[...]. A fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; [...]. Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. [...]. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado. (RAGAZZINI, 2001, p. 14)

Os documentos analisados foram: Decreto nº 28/96-GP – Decreto de criação de Escolas do Município de Santa Isabel; Relatório Quadrienal de 1993 a 1996 e de 2005 a 2008 da Secretaria Municipal de Educação; Lei Orgânica Municipal do município de SIRD; Sistema Municipal de Ensino do município de Santa Isabel, Termos de Compromisso, elaborados no II Seminário de Educação Indígena no Rio Negro; o Plano de Ação do Território Etnoeducacional do Rio Negro (2008), realizado no município de São Gabriel da Cachoeira e o Livro Ata da Associação das Comunidades Indígenas do Rio Negro (ACIMRN) com sede na cidade.

O primeiro documento analisado foi o Decreto de Criação das Escolas Rurais do Município de Santa Isabel (Decreto 28/96-GP). Esse Decreto criou oito escolas com datas retroativas baseadas em relatos orais transcritos por professores que atuavam nas referidas escolas: Escola Nossa Senhora do Loreto, na comunidade de Maçarabi, fundada em 01 de março de 1959; Nossa Senhora Imaculada Conceição, na comunidade de Boa Vista, fundada em 08 de dezembro de 1977; Escola Nossa Senhora Auxiliadora, na comunidade de Castanheiro, fundada em 24 de maio de 1982; Escola Nossa Senhora Auxiliadora, na comunidade de Uabada II, fundada em 24 de maio de 1989; Escola Nossa Senhora das Graças, na comunidade de Acará, fundada em 10 de julho de 1989; Escola São Tomé, na comunidade de Cartucho, fundada em 21 de dezembro de 1989; Escola Nossa Senhora de

Nazaré, na comunidade de Aruti, fundada em primeiro de março de 1993; Escola Dom Pedro II, na comunidade de Wacará, fundada em 01 de março de 1984.

Essas escolas, atualmente, estão dentro da Terra Indígena Médio Rio Negro I e II, no município de Santa Isabel. Até a data do Decreto (1996), as discussões sobre a legitimidade dessas terras estavam se consolidando. Havia conflito entre os que defendiam as lideranças indígenas e o governo municipal (Brigadeiro Sérgio da Silveira Cardador) juntamente com o poder legislativo municipal e estadual que alegavam a não existência de populações indígenas no município.

No Relatório Quadrienal (1993/1996) de 17 dezembro de 1996 da Secretaria Municipal de Santa Isabel, assinado pelo Prefeito Sergio da Silveira Cardador e Secretário Municipal de Educação Jesus Cunaua Cruz, consta a criação de mais três escolas, assim denominadas: Escola Indígena Cuatá – Rio Marauíá; Escola Indígena Xamatá, Rio Marauíá e Escola Indígena Pukima – Rio Marauíá (afluente do rio Negro). Essas escolas, porém, não constam no Decreto 28/96, o que revela a desconsideração por parte do governo municipal da existência de indígenas às margens do rio Negro e que somente os Yanomami é que são os ‘indígenas’. As escolas estão dentro da Terra Indígena Yanomami nos limites do município. Em considerações finais do Relatório, consta:

A Secretaria Municipal de Educação, no período de 1993 a 1996, executou várias ações administrativas e pedagógicas bem como atividades que nortearam o caminho da educação municipal em particular da área rural. Dentre as ações podemos estar certo de que a educação em Santa Isabel do Rio Negro se encontra em bom andamento no caso podemos citar a criação de escolas, reforma de escolas e construção em várias comunidades. Na área pedagógica o serviço de supervisão atua pelo menos uma vez por ano, além das visitas em caráter administrativas como distribuição da merenda escolar, material escolar, didático, etc., [...]. (Relatório Quadrienal, 1993/1996, 17/12/1996).

Fica explícito, portanto, que a qualidade na educação está reduzida à criação, reforma e construção de escolas. No campo pedagógico, resume-se apenas ao serviço de supervisão uma vez por ano. No campo administrativo, reduz-se à distribuição de merenda e do livro didático. A educação, entretanto, é muito mais complexa e depende de uma política educacional consistente no seu aspecto estrutural físico, pedagógico, curricular e filosófico.

No Relatório Quadrienal 2005/2008 consta que o Plano teve como objetivo estimular, nortear, acompanhar e verificar o processo de desenvolvimento pedagógico das comunidades educativas das escolas da cidade. Que o ponto alto do Plano foi a construção de um conhecimento norteado numa educação que é a vida, buscando resgatar valores humanos e espirituais, solidificados na cidadania ativa **baseado no mestre da educação Dom Bosco** e nos pedagogos atuais Paulo Freire, Piaget, Celso Antunes, Emília Ferreiro. No relatório consta ainda que foram definidas as Diretrizes Pedagógicas para subsidiar a Escola Tenente Brigadeiro Eduardo Gomes e que para tal política da educacional estariam incluídas as escolas da rede municipal da zona rural. Há uma forte relação entre a educação salesiana na política de educação municipal.

As terras indígenas do município foram homologadas em 1998, embora a discussão sobre questão indígena tenha existido desde o início da década. Verifica-se que houve o cuidado de não mencionar “comunidades indígenas”, mas, “comunidades rurais”, conforme o Ofício nº 250/96-GP de 03 de julho de 1996, que encaminha o Decreto 28/96-GP, mesmo sabendo que aquelas comunidades buscavam, desde 1992, o reconhecimento por parte da FUNAI, como populações indígenas das diversas etnias.

Na Lei nº 003 de 05 de abril de 1990 que dispõe sobre a Lei Orgânica do Município de Santa Isabel, modificado pelo Projeto de Lei nº 001/2003, aprovada na sala das Sessões da Câmara Municipal de Santa Isabel do Rio Negro/AM, em 17 de junho de 2004, capítulo VI da Educação, artigo 152, parágrafo 1º, consta:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às **comunidades indígenas** a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Lei Orgânica Municipal, 2004, p. 55).

Em toda a Lei, este é o único parágrafo que menciona “comunidades indígenas”. Subentende-se que há um reconhecimento da nova configuração territorial do município, embora não muito evidente. Desde a criação e homologação das Terras Indígenas Médio Rio Negro I, II e Teá, em 1998, é de conhecimento público a existência das comunidades indígenas e de populações indígenas no município, assim distribuídas: 17, nas Terras Indígenas I e II; 01 na Terra Indígena Teá; 01 na Terra Indígena Enuixi e 09 na Terra Indígena Yanomami, somando um total de 28 comunidades indígenas. As outras 20 comunidades são habitadas por populações indígenas, mas estão fora das terras indígenas.

O Artigo 150 da Lei Orgânica Municipal obriga a organização do Sistema Municipal de Ensino (SME):

O município organizará e manterá sistema de ensino próprio com extensão correspondente as necessidades locais de educação geral e qualificação para o trabalho, respeitadas as diretrizes e bases fixadas pela legislação federal e as disposições supletivas da legislação estadual. (Lei Orgânica Municipal, 2004, p. 55).

O Sistema Municipal de Ensino de Santa Isabel do Rio Negro foi criado pela Lei nº 055 de 21 de novembro de 1997 (já completou uma década), assinada pelo Prefeito Antonio Carlos Fontes Teixeira, e destina um capítulo para Educação Indígena:

Art. 44 . O Sistema Municipal de Educação, em parceria com instituições voltadas para o fomento da cultura e assistência aos povos e comunidades indígenas, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural com a audiência da comunidade de acordo com o que estabelecer legislação pertinente.

Art. 45. A Educação Indígena terá tratamento diferenciado, e objetivará:

- I. Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a presença de suas memórias, histórias, identidades étnicas, valorização de suas línguas e ciências;
- II. Assegurar aos índios, suas comunidades e povos, o acesso as informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais comunidades indígenas e;
- III. Estudos e pesquisas sobre a influência indígena na formação histórica, cultural e étnica do Município de Santa Isabel do Rio Negro. (Capítulo V, SME, 1997).

O SME, no artigo 47, parágrafo 4º, legisla sobre a formação dos profissionais em educação que atuarem nas comunidades indígenas: “A formação do docente destinado à educação escolar nas comunidades indígenas será feita de forma específica, após a formação comum a todos os docentes.” (SME, Título VI, Capítulo I, 1997).

Nota-se que, do ponto de vista formal, o Sistema Municipal de Ensino tem avançado no reconhecimento da população e comunidades indígenas. Ao Sistema Municipal de Ensino de Santa Isabel compreende:

- I. As instituições de Ensino Fundamental criada e mantidas pelo Poder Público Municipal;

- II. As instituições de Ensino Fundamental e Médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III. As Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pelo Poder Público;
- IV. As Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- V. A Secretaria Municipal da Educação, como seu órgão executivo; e
- VI. O Conselho Municipal da Educação como seu órgão normativo, consultivo e fiscalizador. (SME, Artigo 8º, 1997).

Das instâncias do Sistema Municipal da Educação, é o Conselho Municipal de Educação, a quem são delegadas mais atribuições, que ainda não existe no município ou pelo menos, não funciona. Segundo o Secretário Municipal de Educação, professor Aloísio dos Santos Oliveira, isso tem dificultado a criação das escolas indígenas que somente são reconhecidas pelo Ministério da Educação, mas que precisa ser formalizada no âmbito municipal.

Ao ler o Estatuto da Associação das Comunidades Indígenas do Médio Rio Negro (ACIMRN), constata-se que um dos objetivos é lutar por uma Educação Indígena Diferenciada e valorização cultural, mas, segundo os indígenas, não há diálogo com o poder público municipal. Em entrevista concedida no dia 23 de junho de 2009, Carlos Neri, presidente da ACIMRN, afirma que do ano de 2002 em diante tem sido difícil discutir educação escolar indígena com autoridades locais. Além dos problemas políticos, Carlos Neri cita que, nos limites da atuação da ACIMRN, não há uma comunidade com uma só etnia falante de uma só língua.

No Departamento de Educação da (FOIRN), é possível verificar a discussão sobre educação indígena que envolve o município de Santa Isabel do Rio Negro no II Seminário de Educação Escolar Indígena, que reuniu 23 povos do Alto Rio Negro, de 22 a 26/05/2006, em São Gabriel da Cachoeira, noroeste amazônico, evento que demonstrou um grande avanço nas políticas de educação escolar indígena para a região. Organizado pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) com assessoria do ISA, o evento teve apoio financeiro do MEC. Ao final do evento, foi elaborado um Termo entre as instituições, momento em que a Secretaria Municipal de Educação de Santa Isabel do Rio Negro assumiu os seguintes compromissos:

1. Criar e manter funcionando os Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEF, com a participação de representantes escolhidos pelas organizações indígenas;
2. Garantir a regularização de todas as escolas indígenas do município;
3. Garantir que todas as escolas indígenas recebam materiais didáticos e merenda escolar regularmente;
4. Iniciar um processo de discussão com as organizações indígenas e professores para criação de um magistério indígena específico;
5. Garantir a oferta das séries finais do Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas das comunidades;
6. Elaborar um plano de investimento para a construção de escolas indígenas". (II Seminário de Educação no Rio Negro-Amazonas, Termo de compromisso, 26/05/2006, realizada na sede da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro).

Um documento elaborado, em 2008 – em conjunto com as instâncias municipal, estadual e federal de educação, o Instituto Socioambiental e o movimento indígena denominado Plano de Ação do Território Etnoeducacional do Rio Negro, resultado da I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Rio Negro –, ratifica os compromissos do município de Santa Isabel assumidos em 2006 e acrescenta mais dois:

- Criar e manter funcionando os Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB, com a participação de representantes escolhidos pelas organizações indígenas.
- **Promover cursos de formação dos conselheiros para o exercício de suas atividades nos Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB.**
- Garantir a regularização de todas as escolas indígenas do município com propostas pedagógicas diferenciadas.
- Garantir que todas as escolas indígenas recebam materiais didáticos e merenda escolar regularmente.
- Garantir a oferta das séries finais do Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas das comunidades.
- Elaborar um plano de investimento para a construção de escolas indígenas.
- **Garantir a criação e implementação de um programa de formação dos professores indígenas em Magistério Intercultural, em parceria com a SEDUC e as organizações indígenas locais.**
- Criar o departamento de educação escolar indígena no âmbito da SEMEC. (São Gabriel da Cachoeira, 15 a 18 de dezembro de 2008). (destaques meus em negrito).

Esse Plano de Ação tem como objetivo desenvolver e institucionalizar a Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional do Rio Negro, de forma a respeitar a territorialidade dos povos indígenas, garantir a sua participação e consulta em todas as etapas de sua implementação e operacionalizar o Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, com a finalidade de responder às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades.

A educação escolar indígena do município de Santa Isabel, do ponto de vista documental aqui demonstrada, está bastante avançada com suporte legal para a criação das 'escolas indígenas'.

Quanto à participação nas discussões sobre educação no Rio Negro, ainda está a passos lentos. Na elaboração dos compromissos no II Seminário de Educação no Rio Negro, não estava presente nenhum representante governamental de Santa Isabel para assinar o documento, apenas estavam lideranças indígenas e o diretor da FOIRN, pertencentes ao município.

Entre os dias 16 a 21 de novembro de 2009, aconteceu, em Brasília, a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena em que havia espaço para a participação de representante do poder municipal de Santa Isabel, mas que não foi representado por ninguém. Somente houve participação de lideranças indígenas do município.

Os grandes eventos relacionados à educação escolar indígena no Rio Negro são realizados no município de São Gabriel da Cachoeira para os quais os representantes municipais de Santa Isabel e Barcelos são convidados a participar, mas que não comparecem a tais eventos, enquanto o secretário municipal de educação de São Gabriel se faz presente juntamente com professores e outras lideranças indígenas. Talvez seja esse um dos motivos de a educação escolar indígena em Santa Isabel caminhar a passos lentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, realizada no município de Santa Isabel do Rio Negro, tem demonstrado que o processo educacional é complexo e que a participação do Movimento Indígena ainda tem sido mínima na constituição das escolas indígenas.

A análise dos dados coletados nas escolas indígenas e o método de análise dos documentos buscaram identificar e tornar evidentes as relações dos discursos, tanto do Movimento Indígena quanto do poder público e dos demais grupos e atores sociais envolvidos no processo de criação das escolas indígenas de Santa Isabel, assim como a identificação das possíveis mudanças curriculares e práticas pedagógicas necessárias à efetivação de uma escola indígena.

O grau e a forma de participação do movimento indígena, nos diversos lugares do país, são diferenciados, podendo variar de município para município, de comunidade para comunidade ou de etnia para etnia. No caso de Santa Isabel, não tem sido diferente. A participação pode ser vista como um avanço, isto se considerá-la a partir da década de 1990, quando se iniciaram as discussões sobre os direitos constitucionais dos indígenas, identidade étnica, homologação das terras e, atualmente, as 'escolas indígenas'. Apesar disso, ainda é forte a influência da educação escolar ministrada pelos salesianos. O sistema de educação que atua no Rio Negro é o Sistema Pedagógico de D. Bosco, baseado no trinômio Razão-Religião-Amabilidade, bastante conhecido como 'sistema preventivo'.

Albuquerque & Camargo (2006), quando pesquisaram em São Gabriel da Cachoeira, constataram que o ensino médio indígena ainda não existia em funcionamento, pois o tipo de ensino oferecido pelos missionários seria o mesmo que seria dado em qualquer estado e município do país, ou seja, não trata das questões indígenas especificamente, não prioriza a cultura indígena, não organiza o currículo em torno dos projetos das sociedades indígenas.

As escolas indígenas do município de Santa Isabel do Rio Negro das quais trata esta pesquisa não apresentam resultados diferentes. Embora sejam elas de ensino fundamental (até o 5º ano), tenham alunos indígenas, professores indígenas, comunitários falantes da língua portuguesa do mais novo ao mais adulto, seja uma comunidade indígena e esteja localizada em Terra Indígena, seu currículo e a ação pedagógica são de uma escola

semelhante aos outros centros educacionais. Não consta, nas escolas, nem na Secretaria Municipal de Educação, o cadastro discente e docente especificando suas etnias.

Nessas escolas indígenas não se fez nenhuma mudança substancial. Eu diria que essas escolas seguem orientação salesiana.

[...] A mudança feita no Regimento da Diocese, em 2000, é prova disso. Incluem-se algumas citações da nova legislação e dos objetivos traçados, em nível nacional, para a educação escolar indígena, fala-se em "fortalecer a língua materna de cada etnia, dar formação específica aos professores", em desenvolver "currículos e programas específicos" de acordo com as exigências da clientela a ser atendida, desenvolver a "memória histórica dos povos", suas "tradições e línguas" (...) (arts. 76-79). Mas, na prática, as escolas sequer têm um levantamento das etnias que frequentam cada sala de aula, não se têm dados das línguas que são faladas/escritas pelos alunos e pelas comunidades a que pertencem; e os currículos e programas são exatamente os mesmos formulados pelo Estado para todos os estudantes do Amazonas. (ALBUQUERQUE & CAMARGO, 2006, p. 460).

Quando a questão da educação escolar indígena é levantada por membros das organizações ou das comunidades indígenas de Santa Isabel, as autoridades questionam: – *Vocês querem ser índios?*

Conforme descrito nesta pesquisa, historicamente, esses indígenas têm lutado, desde a década de 1990, para que a FUNAI os reconhecesse, contra a invasão garimpeira, lutado para que as terras fossem demarcadas, lutado por um atendimento diferenciado na saúde e continuam lutando para a sobrevivência sócio-político-cultural. Aqui está a necessidade de considerar cada caso específico e as particularidades de cada cultura, para a implantação das 'escolas indígenas', embora sem saber muito como fazê-lo, ou onde encontrar a especificidade (Cf. TASSINARI, 2001).

As escolas indígenas pesquisadas são escolas interétnicas/multilíngües, resultado de um processo intercultural. Para Meliá (op.cit.), interculturalidade não significa misturar água e vinho, em que o resultado não é nem água, nem vinho. É sim, tomar água e o vinho separadamente, saboreando integralmente das propriedades químicas das substâncias.

A mobilização dos professores de Santa Isabel, que atuam nas duas escolas indígenas e nas demais, só ocorreu em 2008 com a realização do seminário realizado na comunidade de Cartucho. No evento, foi discutida a possibilidade de se criar a associação

dos professores indígenas para discutir questões relacionadas à classe e educação escolar indígena.

As escolas indígenas pesquisadas parecem caminhar lentamente rumo à construção de uma escola comunitária, intercultural, multilíngue, específica e diferenciada, conforme as reivindicações das lideranças e do movimento indígena. Talvez experiências práticas a serem realizadas no interior dessas escolas possam superar os impasses da Educação Escolar Indígena no rio Negro, ao iniciar pela questão básica, “para que serve a escola?”

Enquanto se aguarda, essas escolas ainda se constituem num dos veículos que reproduzem indivíduos que negam sua identidade indígena e que também não conseguem se identificar como não indígenas. Aqui relato um fato decorrente desse processo. Eu tenho um filho de cinco anos de idade que estuda numa escola infantil municipal. Em julho de 2009, estávamos na roça, tirando mandioca. Num certo momento, ele começou a cantar os seguintes versos: “O índio vive na floresta, o índio gosta de pescar/ O índio vive na floresta, o índio gosta de caçar...” Ao ouvi-lo, disse-lhe: filho, eu sei caçar e pescar... Ele admirado e sorrindo, disse: - Pai, você é um índio?! Esse fato me levou a pensar como nessas escolas se aprende a “não ser indígena”. Tudo bem, se fosse uma criança não-indígena que estivesse cantando. Mas, trata-se de uma criança indígena que vê “o indígena como um passado remoto”. Talvez as professoras que trabalham com essas crianças (inclusive, algumas são indígenas) não percebam esse processo. Entendo que a escola não é a única instituição responsável por essa transformação, mas, é uma instituição em que passamos muitos anos de nossas vidas.

O diálogo e a discussão sobre a educação escolar, a interculturalidade, o currículo e a prática pedagógica nas escolas das comunidades indígenas e o poder público parece ser um dos grandes desafios para o município de Santa Isabel, ao final desta primeira década do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, J. G. 2005. Captura e resistência: efeitos da educação salesiana através do sistema preventivo entre índios do Rio Negro/AM. In: *II SEAD- Seminário de Estudos em Análise do Discurso - O Campo da Análise de Discurso no Brasil*.
- ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de. As Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989-2003). In: MONTEIRO, Aida Maria.(org). 2007. *Educação para a diversidade e cidadania*. Recife: Ed. do Organizador.
- ANGELO, Francisca Novantino P. de. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI & BENZI, Luis Donisete. 2006. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- APLE, Miachel W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). 1994. [nome da obra?].São Paulo: Cortez.
- _____. 2006. *Ideologia e currículo*. 3ed. Porto Alegre: Artmed. Trad. Vinicius Figueira.
- ATHIAS, Renato. Saber tradicional e participação indígena em políticas públicas de saúde. In: ROMANO, J. O., ANDRADE, Maristela de Paula & ANTUNES, Marta (orgs.). 2007. *Olhar crítico sobre participação e cidadania: a constituição de uma governança democrática e participativa a partir do local*. São Paulo: Expressão popular: Action Aid Brasil.
- ATHIAS, Renato & CHAGAS, Dorvalino. 1999. Movimento Indígena e Associações indígenas – Discurso e prática de uma política Indígena no Rio Negro – AM. Texto apresentado no GT: “Movimento indígena, políticas indigenistas e estratégias de globalização” no IX Encontro de Ciências Sociais Norte -Nordeste (ANPOCS). s. l.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). 2003. *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Porto Alegre: DP&A.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org). 2008. *Fontes Históricas*. 2ed. São Paulo: Contexto.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). 1998. *Os currículos no*

- ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de & ALBUEURQUE, J. G. O Eu e o outro no médio indígena: alto rio Negro (AM). In: Dossiê: “Políticas Educacionais e Diferenças Culturais”. 2006. *Educação&Sociedade*, vol. 27, nº 95. Campinas: Mai/Ago.
- COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. 2006. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. 2006. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- DIAS, Carla de Jesus (org). 2008. *Santa Isabel do Rio Negro (AM): situação socioambiental de uma cidade ribeirinha no noroeste da Amazônia brasileira*. São Paulo: Instituto Socioambiental; Santa Isabel do Rio Negro, AM: ACIMRN - Associação das Comunidades Indígenas do Médio Rio Negro; São Gabriel da Cachoeira, AM : FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro.
- DURKHEIM, E. 1965. *Educação e Sociologia*. 6ed. São Paulo: Melhoramentos.
- FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana Kawal Leal. (orgs.). 2001. *Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola*. 2ed. São Paulo: Global.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: mediações necessárias. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). 2003. *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Porto Alegre: DP&A.
- FLEURI, Reinaldo Matias & SOUZA, Maria Isabel Porto de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). 2003. *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Porto Alegre: DP&A.
- FOIRN/ISA. *Povos Indígenas do Alto e Médio Rio Negro*. 2000. 2ed. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro.
- GOODSON, Ivor. 1995. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. 2006. *Formação de professores indígenas: repensado trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estudos Continuados, Alfabetização e Diversidade.
- HILSDORF, Maria Luisa S. Cultura Escola/cultura oral em São Paulo (1820-1860). In: VIDAL, Diana G. & HILSDORF, Maria Lúcia S. 2001. *Tópicos em história da educação*. São Paulo: EDUSP.
- IMBERNÓN, Fernando. 2000. *A Educação no século XXI: os desafios no futuro imediato*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Trad. Eranani Rosa
- LIMA, C. L. 2003. *A escola como organização educativa*. São Paulo. São Paulo: Cortez.
- MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (org.). 2006. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- MEIRA, Márcio. 1991/1995. Novas Associações indígenas no Rio Negro. Aconteceu. In: *Povos Indígenas no Brasil*. São Paulo: Instituto Socioambiental.
- MEIRA, Márcio. *Laudo Antropológico Baixo Rio Negro*. 1991. Belém/PA: MPEG.
- MOREIRA, Antonio Flávio. 1990. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 1994. São Paulo: Cortez.
- NASCIMENTO, Adir Casaro. 2004. *Escola Indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB. (Coleção tese e dissertações em educação v. 2).
- NÓVOA, Antonio. *Para uma análise das instituições escolares*. In: NÓVOA, Antonio. 1995. *As organizações escolares em análise*. 2ed. Lisboa: Dom Quixote.
- OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade. 2005. *Os programas de educação escolar indígena no Alto Rio Negro. São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-2003)*. Dissertação defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.
- PARO, Vitor Henrique. 2001. *Escrita sobre educação*. São Paulo: Xamã.
- PERES, Sidnei Clemente. 2003. *Cultura, política e identidade na Amazônia : o associativismo indígena no Baixo Rio Negro – Campinas, SP : [s.n.]*.

- RAGAZZINI, Dário. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?
In: RANZI, Serley Maria Fischer & BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. 2001. *Educar em revista* - nº 18. Curitiba: Editora da UFPR.
- REZENDE, Justino Sarmiento. 2007. *Escola Indígena Municipal Utapinozona – Tuyuka e a construção da identidade tuyuka*. Dissertação de Mestrado defendido na Universidade Dom Bosco – UCDB. Campo Grande-MS.
- SANTOS, Gersem Luciano dos. 2001. Desafios para a execução de um política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2ed. São Paulo: Global.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. 1994. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD.
- SILVA, Aracy Lopes. A Educação entre diálogos culturais e multidisciplinares: In: SILVA, Aracy Lopes e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org). 2001. *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. 2ed. São Paulo: Global.
- _____ & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). 2001. 2ed. São Paulo: Global.
- SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). 2003. *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Porto Alegre: DP&A.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. 1999. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: Aracy Lopes & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org). 2001. *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. 2ed. São Paulo: Global.

OUTRAS FONTES PESQUISADAS

- ACIR. Estatuto Social. 1992. Santa Isabel do Rio Negro.
- ACIMRN. Estatuto Social. 1995. Santa Isabel do Rio Negro.
- ANAIS. 1996. I Simpósio dos Povos Indígenas do Rio Negro: Terra e Cultura. Manaus – AM.

CIMI NORTE I. 1999. Movimento Indígena. Nº 15, Manaus – AM.

FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO. 2002. Estatuto Social. São Gabriel da Cachoeira-AM.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Escolas atendidas pelo programa PDDE.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. 2005. Carta Aberta dos Professores e Lideranças Indígenas do Alto Rio Negro de 09 de dezembro.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Termo de Compromisso assinado pelas Instituições Governamentais e Não-Governamentais e a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro de 26 de maio de 2006.

SANTA ISABEL DO RIO NEGRO. Lei nº 003 de 05 de abril de 1990. Lei Orgânica Municipal.

SANTA ISABEL DO RIO NEGRO. Lei nº 005 de 21 de abril de 1997. Sistema Municipal do Ensino do Município.

SANTA ISABEL DO RIO NEGRO. 1996. Relatório Quadrienal da Secretaria Municipal de Santa Isabel do Rio Negro (1993/1996).

SANTA ISABEL DO RIO NEGRO. 2010. Relatório Quadrienal da Secretaria Municipal de Santa Isabel do Rio Negro (2005/2007)

SANTA ISABEL DO RIO NEGRO. Decreto nº 28/96-GP - Decreto de Criação das Escolas Rurais do Município

SANTA ISABEL DO RIO NEGRO. 2009. Ata da I Assembleia dos Professores Indígenas de Santa Isabel do Rio Negro de 31 de julho.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. Edital nº 43/2009.

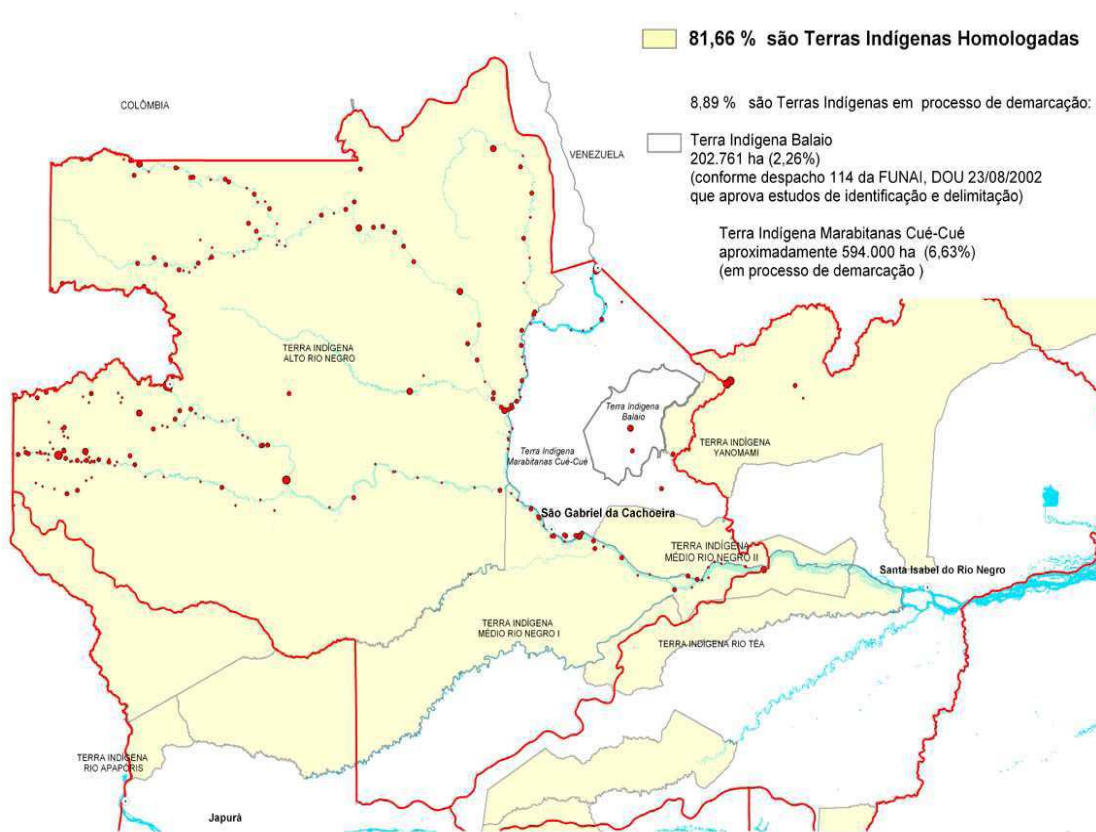
UNIVERSIDAD FEDERAL DO AMAZONAS. Edital nº 26, de 22 de julho de 2009

SITES CONSULTADOS

<http://www.santaisabeldorionegro.am.gov.br/web/into.php?id=1>

http://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_01_pc

ANEXOS I – MAPAS



Fonte: Instituto Socioambiental, 2005.

ANEXO II – FOTOGRAFIA DAS ESCOLAS E ALUNOS DAS ESCOLAS DAS PESQUISADAS

Brasão da Cidade de Santa Isabel do Rio Negro



Frente: Escola Indígena 'São Tome' - Cartucho



Foto: Elio, Jan/2009

Sala de aula – Escola Indígena São Tomé – Jan/2009



Frente: Escola Indígena ‘Nossa Senhora do Loreto’



Foto: Elio, jan/2009

Sala de aula – Escola Indígena Nossa Senhora do Loreto (foto: Elio, Jan/2009)



Alunos de 1º ao 5º ano da Esc. Ind. N. Sra do Loreto – Maçarabi, jun/2009



Alunos (Infantil) Esc. Ind. N. Sra do Loreto-Profª. Dalila Lemos jun/2009



Professor Paulo Cruz Esc. Ind. N. Sra do Loreto – jun/2009



Anexo III

Código	Nome
13080024	ESC ADALBERTO GUERRA
13000810	ESC BOM PASTOR
13000829	ESC DOM BOSCO
13091972	ESC INDÍGENA AREIAL
13001175	ESC INDÍGENA BACABAL
13089579	ESC INDÍGENA BICHO AÇU
13056581	ESC INDÍGENA BOM JESUS
13056530	ESC INDÍGENA DOM PEDRO I
13071300	ESC INDÍGENA DOM PEDRO II
13089552	ESC INDÍGENA IXIMA
13089587	ESC INDÍGENA KONA
13001094	ESC INDÍGENA NOSSA SENHORA AUXILIADORA
13000918	ESC INDÍGENA NOSSA SENHORA AUXILIADORA
13001167	ESC INDÍGENA NOSSA SENHORA DA CONCEICAO
13001116	ESC INDÍGENA NOSSA SENHORA DAS GRACAS
13094890	ESC INDÍGENA NOSSA SENHORA DE FÁTIMA
13001124	ESC INDÍGENA NOSSA SENHORA DE NAZARE
13000888	ESC INDÍGENA NOSSA SENHORA DO LORETO
13080040	ESC INDÍGENA PROF WILSON LACERDA FONSECA
13089609	ESC INDÍGENA PUKIMA
13089560	ESC INDÍGENA RAITA
13091999	ESC INDÍGENA SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS
13001027	ESC INDÍGENA SANTA MARIA
13001051	ESC INDÍGENA SANTO ANTONIO
13000950	ESC INDÍGENA SAO JOAO
13091956	ESC INDÍGENA SÃO JOAQUIM
13000977	ESC INDÍGENA SAO PAULO
13071327	ESC INDÍGENA SAO SEBASTIAO
13001159	ESC INDÍGENA SAO TOME
13080032	ESC INDÍGENA TEOTONIO FERREIRA
13001060	ESC INDÍGENA ZEFERINO NAMUCURA
13068083	ESC NOSSA SENHORA APARECIDA
13071319	ESC NOSSA SENHORA APARECIDA
13000853	ESC NOSSA SENHORA AUXILIADORA
13000900	ESC NOSSA SENHORA AUXILIADORA
13001108	ESC NOSSA SENHORA DA CONCEICAO
13000861	ESC NOSSA SENHORA DE FATIMA
13000926	ESC NOSSA SENHORA DE NAZARE
13000934	ESC NOSSA SENHORA DO ROSARIO
13001019	ESC SANTA LUZIA

ENTREVISTAS

O roteiro de entrevista foi composto por quatro questões.

1. Com que regularidade tem participado da reunião das reuniões realizadas pela FOIRN, ACIMRN ou ACIR?

2. Quais as discussões sobre educação escolar indígena que ocorreram nas reuniões dessas associações?

3. Qual a análise que você faz em relação as escolas indígenas e a educação escolar indígena no município?

4. Qual a sua avaliação sobre o Curso de Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena destinado a formação de recursos humanos para atuarem na educação escolar indígena promovido pela Universidade do Estado do Amazonas?

Entrevista 1

Carlos Alberto Teixeira Neri é da etnia Piratapuia, 35, liderança indígena e rnapresidente da Associação das Comunidades Indígenas do Médio Rio Negro eleito em abril de 2009, é técnico agrícola do quadro efetivo da prefeitura. A entrevista foi concedida na sala da Secretaria Municipal de Produção e Abastecimento, às 14:15h.

1. Sou liderança indígena atuando no Movimento Indígena de Santa Isabel do Rio Negro desde 1994. Em 2002 foi criado na ACIMRN o Departamento de Educação para discutir questões relacionadas à educação escolar indígena. De 2002 até a data atual ficou difícil discutir educação escolar indígena com as autoridades locais. Descendo o rio Negro fica mais difícil a discussão sobre educação escolar indígena. Uma das dificuldades é não ter uma comunidade com uma só etnia, uma só língua.

Atualmente temos que atender também os Yanomami, pois quem assumia era a Secoya, Salesianos, Seduc. Agora está sendo passada para o município e os próprios Yanomami têm procurado a ACIMRN para falar da questão educacional. Estamos tentando forçar a criação a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena na Secretaria Municipal de Educação e também estamos reestruturando o departamento de educação da ACIMRN colocamos o professor Edilson Castro e a professora Zenaide.

A Associação das Comunidades Indígenas e Ribeirinhas (ACIR) promoveu um seminário em 2008 na comunidade de Cartucho para tratar da Educação Escolar Indígena, nesse evento foi proposto a criação da associação de professores indígenas. Foi formada uma comissão provisória com Agnaldo Cordeiro, Dalila Nery, Alcilene de Oliveira, Lázaro Cruz e Ruth. Na época foi feita uma reunião em preparação a Conferencia Regional de Educação Escolar Indígena, foi para escolher os delegados.

3. O secretário alega que não dá para incluir língua materna por se tratar de povos diferentes. A ACIR se conforma com que é oferecido pelo governo municipal. Eu penso que para discutir Educação Escolar Indígena temos que discutir no contexto de Santa Isabel do Rio Negro. Não dá para discutir nos moldes das Escolas Indígenas do município de São Gabriel da Cachoeira. As pessoas fazem confusão entre magistério indígena, escola indígena, saúde indígena...

4. Eu fiquei admirado com o total de inscritos. Superou as expectativas! Pensei que não teria interesse já que muita gente faz oposição ao movimento indígena nesse município. Nós temos acompanhado as discussões sobre o Território Etnoeducacional do rio Negro. Mas, vejo que a Secretaria Municipal de Educação é deficiente em seu quadro técnico para acompanhar as discussões da Educação Escolar Indígena no Município. A secretaria está concentrada no secretário, assim ele acaba sendo um mero executor de programas.

Um dia nos convidaram (ACIMRN) para fazer parte do Conselho da Merenda Escolar para fins de regularização. Eu respondi que se fosse para participar do conselho diretamente deveríamos discutir melhor as metas do conselho para acompanhar devidamente.

Vejo que se levar em consideração desde os primeiros anos do movimento indígena neste município atualmente estamos ocupando mais espaço político.

Santa Isabel do Rio Negro, 23 de junho de 2009

Entrevista 2

Rainilza Marquez de Almeida é freira da congregação Filhas de Maria Auxiliadora, Gestora Escolar há 5 anos atuando na Escola Santa Isabel. Tem 12 anos de experiência em educação, graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amazonas, especialista em análise institucional com ênfase na educação e transtornos mentais. É animadora da comunidade e conselheira inspetorial. Afirmou ser Potyguara. Ao seu lado estava a freira Ormindia Melgueiro da Silva da etnia Baré, coordenadora pedagógica e vice-diretora. “Casa Maria Auxiliadora” é o nome da comunidade das freiras de Santa Isabel do Rio Negro. A entrevista foi concedida na sala da Diretoria da Escola Santa Isabel.

1. Quando as reuniões são promovidas aqui eu participo. Dos encontros da FOIRN eu participava quando estava em São Gabriel da Cachoeira. Em 2008 houve uma reunião no auditório dos salesianos. O Valter Monteiro tem falado sobre educação escolar indígena. Eu sinto que a educação escolar indígena está muito devagar aqui em Santa Isabel. Há falta de identidade por parte dos alunos, dos pais e dos professores. Até que atualmente alguma coisa está mudando. A ACIMRN tenta fazer o trabalho de valorização da identidade indígena.

2. Nos encontros das associações indígenas tem se falado muito em melhorar a educação voltada para a especificidade indígena. Eu não falaria em resgate, mas em valorização dos conhecimentos indígenas.

3. Tenho pouco conhecimento sobre a existência de escolas indígenas. Os professores afirmam não ter uma educação escolar indígena. Os professores sentem muita dificuldade com a questão da educação escolar indígena. Na Conferência Municipal a Escola Irmã Terezinha foi apresentada como uma escola indígena.

4. Acho uma excelente idéia para que possam aprofundar nos estudos e pesquisa sobre educação escolar indígena. Para a Inspeção Santa Terezinha a educação escolar indígena é um avanço no conhecimento da região.

Santa Isabel do Rio Negro, 24 de junho de 2009.

Entrevista 3

Aloísio Oliveira dos Santos é professor da rede estadual à disposição

da Prefeitura Municipal, tem Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas, tem assumido a Secretaria Municipal de SIRD por 5 anos alternadamente entre 1999 a 2000 e de 2005 em diante.

1. Eu já tenho participado por 2 a 3 vezes dos encontros do movimento indígena. No Uabada em 2007 foi um evento realizado pela FOIRD. Encontro da ACIMRD não tenho participado. Neste ano houve um encontro em abril que eu não participei.

2. Normalmente essas discussões geram em torno das operações do movimento indígena. Por exemplo, fala-se da participação dos indígenas no controle social. Sempre envolve o MEC. Em todas as reuniões tem presença da FOIRD. Tenho ouvido falar do levantamento etnoeducacional. As vezes tem participação do movimento local ACIMRD, ACIR. Geralmente discutem questões indígenas.

3. As escolas indígenas de SIRD estão no processo de regularização e reconhecimento. Legalmente ainda não existem por três razões: (1) O nosso Conselho Municipal de Educação está inativo. Enquanto não funcionar não dá para resolver. O MEC identificou as escolas indígenas e que somente o Estado poderia regularizá-las. Na parte pedagógica ainda não tem nada conforme a cultura deles. O material didático ainda não é regionalizado. (2) O Sistema Municipal de Educação precisa funcionar. Em educação escolar indígena estamos caminhando lentamente. Hoje queremos formar professores e técnicos para trabalhar nessas escolas. (3) Eu não sei se o decreto municipal legitima essas escolas.

4. Em Brasília, o Gersem Luciano falou que o curso Licenciatura Indígena da UEA só forma professores de 1ª a 4ª séries, portanto, não atende a demanda das escolas indígenas. Portanto eu não sei se vai funcionar.

A entrevista foi concedida na Sala do Secretário Municipal.
Santa Isabel do Rio Negro, 06 de julho de 2009.

Entrevista 4

Eliete da Cunha Beleza é formada em Administração, prefeita reeleita. Durante a entrevista estava presente ao seu lado o Secretário Municipal de Administração Alberto Fontes. Ele tem contribuído minimamente para a

entrevista

1. Eles tem sempre convidado, porém, quem participa é o Secretário Municipal de Educação. Agora mesmo estou sabendo que há necessidade de contratar professor Nadeb, eles não tem curso para assumir a função de professor. Eu entendo que eles têm uma cultura diferente e que não podem misturar. Tenho ajudado as escolas Yanomami, via Salesianos. Eu não sei se daqui para frente será possível continuar ajudando. Eles estão num curso modular, pois, ainda faltam dois módulos para completar a formação do professor.

2. Estamos com projetos de seis escolas para serem construídas. Falamos em escolas indígenas. Essas escolas seriam construídas nas comunidades de Cartucho, Boa Vista, Nazaré do Enuixi, Tapereira e Castanheiro.

3. Olha ainda não estamos atuando nas escolas indígenas. Temos merenda escolar, temos projetos de construção e estamos esperando os recursos para as escolas através do Projeto Território da Cidadania do Governo Federal.

4. Eu ainda não sei sobre o curso. (O secretário informou que havia feito a inscrição para seleção da licenciatura indígena).

A entrevista foi concedida no Gabinete da Prefeita.

Santa Isabel do Rio Negro, 15 de julho de 2009.

HISTÓRIAS DE VIDA

EDGAR DOS SANTOS XAVIER, solteiro, 23 anos de idade é da etnia Baniwa, liderança/vice-administrador da comunidade de Cartucho eleito em abril de 2009.

Eu sou vice-administrador dessa comunidade. Em decorrência da impossibilidade do administrador eu sou o principal. Eu participo dos encontros do movimento indígena na região. Na última assembléia (2008) que aconteceu aqui nessa comunidade foi tratado assuntos sobre educação e saúde. Sobre educação foi tratado sobre ensino médio e professor. Sobre escola indígena eu tenho ouvido na reunião com o Wamberto (Presidente da

ACIR). Ele tem falado que essa escola é uma escola indígena. Eu penso que escola indígena é proporcionar aulas de artesanato, como por exemplo, a escola deveria ensinar também a fazer abano e outras coisas. Acho importante falar o nheengatu. Gostaria que fosse ensinado na escola. Acho que a escola é importante porque é através dos conhecimentos estudados podemos ajudar a comunidade. Aqui nessa comunidade estamos precisando do Ensino Médio. Queremos o Ensino Médio, porque, a maioria dos estudantes não querem ir para a cidade por isso estamos pedindo o Ensino Médio na comunidade.

Eu tenho estudado de 1ª a 4ª série aqui mesmo nessa comunidade; 5ª série ao 1º ano estudei na cidade de Santa Isabel do Rio Negro. Não concluí o ensino médio porque estou esperando o ensino médio aqui na comunidade Sou falante do nheengatu.

Comunidade de Cartucho, 17 de junho de 2009.

GELSON TRAJANO TAVARES, professor do quadro efetivo municipal, 40 anos de idade, etnia Tariano.

Sou do quadro efetivo municipal desde 2002. Sou casado com Aparecida da Silva de Oliveira, da etnia Piratapuia. Temos três filhas: Sônia, Siliane e Aline.

Em dezembro tenho participado da reunião realizada pela ACIMRN na cidade de Santa Isabel. Nessa reunião foi tratado questões relacionadas a educação escolar indígena no município.

O primeiro contato que eu tive de que essa escola é indígena foi lendo as correspondências que chegavam para escola. Atualmente essa denominação também aparece nos boletins de notas dos alunos. Em nenhum momento a secretaria municipal de educação tem nos informado da existência dessas escolas 'indígenas'.

A escola indígena é uma escola diferenciada que prepara o aluno para viver no interior e na cidade. Ensina a viver nos dois mundos: o indígena e o não-indígena. Nós não temos recebido nenhum treinamento para trabalhar em escolas indígenas. Recebemos treinamento para trabalhar em "Escola do Campo". Esse treinamento foi dado pelo próprio secretário de educação e o

professor Jaime (membro da secretaria municipal).

Eu sou falante do nheengatu. Acho que essa língua deveria ser ensinado também na escola. Minhas filhas falam e entendem o nheengatu. Atualmente eu levo algumas palavras em nheengatu para a escola. Anteriormente eu não fazia. Hoje faço porque sei que a escola é indígena.

No começo do ano letivo eu havia levado para sala de aula atividade diferente como a confecção de abanos, peneiras, paneiros e outros matérias. Os alunos e os pais gostaram da atividade. O problema é que isso é feito á margem das regras da secretaria. Não se tem dentro do horário escolar tempo destinado a esse tipo de atividade.

Comunidade de Cartucho, 17 de junho de 2009.

ARISTELA GUILHERME DA SILVA, etnia Baré, casada, 49 anos de idade, professora do quadro efetivo da rede municipal.

Eu trabalho com os alunos da 1ª, 2ª fase, alfa, 1ª série no total 21 alunos. Para trabalhar com essa quantidade e diversidade de alunos eu tenho dividido a sala em horários diferentes. Das 7:30h às 9:30h atendo os alunos da 1ª e 2ª fase; das 9:45h às 11:30h atendo os alunos da Alfa e 1ª série. Para isso fiz um acordo com a Secretaria de Educação. Trabalho dessa forma para melhor atender os meus alunos. Quando o número de alunos é menor não se divide.

Eu sou da natural da ilha de Santa Maria. Pela primeira vez trabalho nessa escola. Eu sou falante do Nheengatu. Na sala de aula eu só falo quando estou sateada com meus alunos. Tenho participado das comemorações dos 20 anos da FOIRN. Esse festa aconteceu em 2007. Adorei participar. A festa foi organizada pelos indígenas para comemorar os 20 anos de existência do movimento indígena no Rio Negro.

Eu já li alguma coisa sobre escola indígena em revistas. Sei que essa escola é indígena, porque na hora da lotação o secretário fala: você está lotada na escola indígena. Para mim a escola indígena é um grupo de pessoas que valorizam os antepassados. A questão indígena entra na escola como arte. Segundo o secretário de educação 'essa escola não é indígena' porque não

mudou o currículo’.

Comunidade de Cartucho, 17 de junho de 2009.

PAULO CRUZ DOS SANTOS, 40 anos, casado, etnia Baré, professor do Quadro Efetivo da Rede Municipal (15 anos).

Sou natural dessa comunidade, sou falante do Nheengatu. Já trabalhei como professor em outras comunidades: Aruti (1995), Nazaré do Enuixe (1996, 2006, 2007), Carixino (1997-2001), Espírito Santo (2008), Maçarabi (2002, 2003, 2004, 2005, 2009). Já trabalhei com Agente de Saúde com os Waimiri-Atroari entre os anos de 1988 a 1992. Tenho o Curso Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas.

Acho importante falar o Nheengatu, penso que facilita a compreensão e a aprendizagem. Acho interessante ser ensinada na escola. Hoje a maioria das crianças não sabe falar o Nheengatu. Eu participei de algumas reuniões do movimento indígena. Esse ano participei de uma reunião na comunidade de Taperera. Lá foi falado do Projeto Açaí do Rio Negro. E tivemos reunião com o Wamberto (presidente da ACIR) que falou sobre Educação Indígena e Artesanato.

Ao participar da reunião na Secretaria Municipal de Educação ouvi do próprio secretário que a escola Nossa Senhora do Loreto é indígena porque está em Terra Indígena. Naquela oportunidade o secretário havia afirmado que iria participar de um encontro em São Gabriel da Cachoeira e que naquele momento não sabia de muita coisa sobre as escolas indígenas e que só sabia que as escolas indígenas recebiam muitos recursos.

Quando a prefeita veio visitar a comunidade eu pedi a ela que acrescentasse ‘indígena’ ao nome da escola. Ela respondeu dizendo que não era necessário acrescentar indígena ao nome, bastava constar “Escola Municipal Nossa Senhora do Loreto”.

Quando fiz o Curso Normal Superior tive uma disciplina que se chamava Educação Escola Indígena. Nessa disciplina aprendi que a Educação Escolar Indígena é uma forma de transmissão da cultura da própria comunidade: a língua, a história, geografia... para melhorar a nossa

comunidade. Busca melhorar a vida das pessoas na comunidade, ampliar a visão do cidadão em relação a política. A Escola Indígena é uma escola diferenciada onde se valoriza a cultura local.

OBS. O professor Paulo atendeu-me na varanda da escola.

Comunidade de Maçarabi, 18 de junho de 2009.

NILSON NOGUEIRA DA CRUZ, 82 anos, etnia Baré, natural da comunidade.

A minha irmã Maria Auxiliadora foi a primeira professora seguida da Ercília Reis. Naquela época vinha merenda para escola – época do Padre José Scheneider.

Fui interno por 5 anos em São Gabriel da Cachoeira. Saí do internato porque minha mãe foi me buscar. Ela estava precisando de ajudante. Eu me arrependo de não ter continuado os estudos. Nunca fiquei reprovado. Se eu tivesse estudado não estaria na roça.

Antigamente nessa comunidade tinha o Dabucuri. Era muito animado. Quando fui para o internato não sabia falar o português. Somente comecei a falar o português em 1946. Acho importante falar a Língua Geral. A Essa escola é indígena porque aqui sempre existiram indígenas. Acho importante a escola ensinar além da Língua Geral também ensinar a fazer remo, abano, paneiro...

Eu gostaria de relatar alguns problemas que acontecem aqui nessa comunidade por consumo de bebida alcoólica entre os meus filhos e os filhos de outras famílias (etnias diferentes). Esses conflitos me deixam desgostoso.

Comunidade de Maçarabi, 19 de junho de 2009.

LEONOR DINIZ RODRIGUES, 44 anos de idade, etnia Dessano, casado com Martinha Diniz Nery de 42 anos de idade, da etnia Tukano

Fui administrador da dessa comunidade por 4 anos. Sou natural do município de São Gabriel da Cachoeira. Moro há 22 anos nessa comunidade. Sou falante da língua Tukano. Meus filhos entendem somente o Tukano. Eu

tenho participado das reuniões do Movimento Indígena em nenhuma das que participei tem falado de educação escolar indígena. A última reunião que participei foi na comunidade de Uabada II. Eu tenho filhos estudando na cidade de Santa Isabel: um na 8ª série e outro na 5ª série. Eles moram em casa de conhecidos.

Ouvi pela primeira vez falar sobre escola indígena foi aqui nessa comunidade pelo próprio administrador. Eu concordo com a educação escolar indígena. A escola poderia ensinar o Tukano e o Nheengatu.

Aqui tem um ponto muito negativo é o consumo de cachaça.

Comunidade Maçarabi, 19 de junho de 2009.

DALILA NERY LEMOS, 33 anos de idade, é professora, etnia Tuyuka, natural do Distrito de Pari-Cachoeira (esposa do administrador da comunidade) tem 4 filhos.

Há 6 anos leciono nessa comunidade. Já estou atuando há 9 anos como professora Contratada pela Secretaria Municipal de Educação.

Em 2008 participei da reunião do Movimento Indígena que ocorreu na comunidade de Cartucho. Na reunião foi falado sobre o funcionamento das escolas indígenas e merenda escolar. Eu penso que na escola indígena não é somente índios que vão estudar. Educação escolar indígena é valorizar a língua, a etnia, fazer seu próprio, livro, trabalhar a interdisciplinaridade. Na reunião veio gente de São Gabriel da Cachoeira para falar de Educação Escolar Indígena.

Eu acho que não é importante estudar o Tukano. Penso que é bom não esquecer. Mas, o Wamberto falou que é importante ensinar nas escolas indígenas o Tukano e Nheegatu. Eu estou de acordo com a Escola Indígena. Porque as vezes até a secretaria de educação concorda: tem mais investimentos. Atualmente os boletins de notas dos alunos vêm com o nome escola indígena.

Nessa escola falta material didático para melhorar o ensino das crianças.

Maçarabi, 19 de junho de 2009.

Professores e lideranças do Alto Rio Negro defendem maior participação na gestão das escolas indígenas

[26/12/2005 16:48]

Durante a última reunião do Conselho Diretor da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), realizada entre os dias 7 e 9 de dezembro último, em São Gabriel da Cachoeira, noroeste amazônico, lideranças e professores presentes elaboraram e assinaram uma carta aberta às instituições e à população em geral sobre a situação da educação indígena na região, especialmente em relação ao ensino médio nas escolas existentes nas Terras Indígenas. A carta (leia o texto na íntegra) marca a posição da Foirn em favor de escolas indígenas em todos os níveis de ensino, que valorizem as línguas e culturas locais e dialoguem com os conhecimentos universais, de acordo com os princípios estabelecidos no Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável (PRDIS) do Rio Negro.

Lideranças e professores indígenas do Alto Rio Negro informam em documento que vão elaborar proposta de plano de educação escolar indígena do rio Negro, nos marcos do Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável (PRDIS) e do Plano Diretor do Município com apoio dos órgãos oficiais competentes, assessores e aliados. Leia abaixo.

Carta aberta dos professores e lideranças indígenas do Alto Rio Negro

Nós, lideranças e professores indígenas, reunidos por ocasião da VIII Reunião do Conselho Diretor da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e tendo tomado conhecimento das discussões e conclusões tomadas pelos mais de 70 professores e lideranças indígenas participantes da Oficina de Capacitação em Elaboração de Projeto Político Pedagógico (PPP) para Escolas de Ensino Médio Indígena Diferenciado, organizado pela FOIRN com apoio da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Ministério da Educação (CGAEI/MEC) e realizada no Distrito de Taracúá, entre os dias 29 de novembro e 09 de dezembro de 2005, manifestamos nossas preocupações e nossas intenções quanto ao assunto que é de nosso enorme interesse e solicitamos apoio de todas as entidades que trabalham em favor da causa indígena para a superação desses entraves para garantir nossos direitos, assegurados pela Constituição Federal (Artigo 231 e 210).

1. Os processos de discussão e elaboração dos PPPs dos cursos do ensino médio de Assunção do Içana, de Pari-Cachoeira e Taracúá, iniciados desde o início deste ano identificaram sérios problemas comuns, mesmo depois de assinatura de um Termo de Compromisso (19/02/2005) e um Termo de Acordo (28/08/2003) entre as entidades envolvidas com a rede

escolar do Alto Rio Negro, com a participação do Ministério Público:

A – As escolas indígenas e os cursos de ensino médio continuam com a gestão dos missionários salesianos, situação esta que limita qualquer possibilidade de autonomia de gestão indígena e inovação curricular e pedagógica. Toda relação com o Estado é intermediado por eles, o que impede uma relação direta e autônoma com a comunidade indígena, limitando assim novas formas de relacionamento capaz de resolver problemas novos, antigos e simples. Foi citado como exemplo, o controle restrito de bibliotecas e outras dependências das escolas e a dinâmica da própria organização escolar. Entendemos que sem essa autonomia na gestão das nossas escolas, não é possível avançar rumo a uma educação escolar indígena verdadeiramente diferenciada que tanto almejamos e expressamente garantida pelo Sistema Jurídico Educacional brasileiro.

B – Temos percebido que a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas continua insistindo em tratar as questões educacionais dos centros distritais exclusivamente com os gestores missionários, como tem sido ao longo de quase um século de colonização missionária, contrariando o processo em curso de autonomia dos povos indígenas do Rio Negro, hoje, expressa através do Programa Regional de Desenvolvimento Sustentável Indígena do Rio Negro (PRDIS).

C – Mudanças inovadoras na organização escolar (recursos humanos e técnicos) e na prática pedagógica que estamos propondo na perspectiva concreta de escolas indígenas diferenciadas, não estão sendo respeitadas, reconhecidas e garantidas, como é o caso da contratação e carga horária dos professores, agentes administrativos, bibliotecários, materiais didáticos e equipamentos necessários ao pleno desenvolvimentos das atividades de pesquisa e ensino-aprendizagem definidas pelas escolas indígenas diferenciadas.

Diante do exposto, decidimos:

1. Eleger o ano de 2006 para elaborar uma proposta de plano de educação escolar indígena do rio Negro, nos marcos do PRDIS e do Plano Diretor do Município com apoio dos órgãos oficiais competentes e nossas assessorias e aliados. O plano precisa dar conta de forma integrada e articulada de todos os níveis de educação escolar indígena diferenciada dos nossos povos e comunidades (da educação infantil ao ensino superior) e que garanta a nossa plena autonomia na gestão de nossos territórios, instituições e projetos coletivos.
2. – Buscaremos exercitar nossos direitos tomando todas as medidas necessárias e assumindo como uma das prioridades do movimento indígena regional a autonomia das nossas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino. O apoio de centenas de lideranças, professores e técnicos indígenas que já concluíram e estão em vias de conclusão do ensino superior, será valorizado, uma vez que estão capacitados para assumir as funções gerenciais, administrativas e pedagógicas.
3. – Manifestamos nosso total apoio à coordenação da FOIRN, á Comissão de Articulação das Escolas Indígenas Diferenciadas do Alto Rio Negro e às nossas organizações de professores indígenas nesta necessária e histórica

luta por uma educação escolar indígena, autônoma e diferenciada.

Por fim, conclamamos todas as nossas comunidades, organizações, parceiros, aliados, simpatizantes para que juntos possamos superar mais esses desafios em favor de um futuro mais digno e promissor dos nossos povos indígenas do Rio Negro.

São Gabriel da Cacheira (AM), 9 de dezembro de 2005

Domingos Sávio Borges Barreto Tukano - Diretor Presidente FOIRN

André Fernando Baniwa - Vice Diretor FOIRN

Renato Matos Tukano - Diretor FOIRN

Erivaldo Almeida Cruz Piratapuya - Diretor FOIRN

Maximiliano Correa Menezes Tukano - Coordenador do CD/FOIRN

Jesus Santos Baré - Presidente da Comissão Fiscal FOIRN

Artur Ferreira Tukano - Conselheiro – COIDI

José Roberto Ferreira Nogueira - Conselheiro – COIDI

Luis Penha da Silva - Conselheiro – COIDI

Silvio Texeira - Conselheiro - COIDI

Francisco Bastos - Conselheiro - COITUA

Ismael Tenório Campos - Conselheiro - COITUA

Luis Gomes Lana Dessano - Conselheiro - COITUA

Marcelo Lopes - Conselheiro - COITUA

Franklin Paulo da Silva Baniwa - Conselheiro CABC

Hilário Lima Fontes Baniwa - Conselheiro CABC

Laureano Américo Monteiro Curipaco - Conselheiro CABC

Lindalva Olimpio Baniwa - Conselheiro CABC

Artur Narcisio Werekena - Conselheiro CAIARNX

Lindacira Penados Gomes Baré - Conselheiro CAIARNX

Lorival Baltazar Werekena - Conselheiro CAIARNX

Tarcisio dos Santos Luciano - Conselheiro CAIARNX

Clovis Batista Maia Tukano - Conselheiro CAIBRN

Rivelino de Oliveira Brazão - Conselheiro CAIBRN

Samuel da Cruz Mendonça - Conselheiro CAIBRN

José Cordeiro Xavier - Conselheiro CAIBRN

Tiago F. Sampaio - Conselheiro CAIBRN

TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL RIO NEGRO PLANO DE AÇÃO

Durante a ***I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Rio Negro***, em São Gabriel da Cachoeira – AM, no período de 15 a 18 de dezembro de 2008, o Ministério da Educação, a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas, as SEMECs de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, a Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira, a Universidade do Estado do Amazonas, a Universidade Federal do Amazonas, a FUNAI, com a participação dos povos indígenas da região do Rio Negro, representados por suas lideranças políticas e tradicionais, assim como por professores, FOIRN, Instituto Socioambiental discutiram e pactuaram um ***Plano de Ação*** para o desenvolvimento e institucionalização da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional do Rio Negro, de forma a respeitar a territorialidade dos povos indígenas, garantir a sua participação e consulta em todas as etapas de sua implementação e operacionalizar o Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, com a finalidade de responder às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades. As ações pactuadas serão acompanhadas e avaliadas pelo Colegiado do Território, a ser criado formalmente em data próxima.

1. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

– 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 do Rio Negro.

– Descentralizar recursos em apoio ao Programa de Produção de Materiais Didáticos para as escolas indígenas do Território Etnoeducacional do Rio Negro a serem criados pela SEDUC-AM, em parceria com as SEMECs, organizações indígenas e indigenistas.

– 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 SEMECs de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, as organizações indígenas e indigenistas do Território Etnoeducacional do Rio Negro.

- Apoiar técnica e financeiramente a UEA, IFAM e a UFAM no desenvolvimento de programas de formação inicial de professores indígenas nas licenciaturas interculturais.
- Apoiar técnica e financeiramente a SEDUC-AM e as SEMECs de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos na reestruturação da rede física das escolas indígenas no Território Etnoeducacional do Rio Negro.
- Criar um programa de apoio à permanência de estudantes indígenas no ensino superior.
- Manter o apoio político e técnico ao programa de educação escolar indígena que o município de São Gabriel da Cachoeira vem desenvolvendo em parceria com a FOIRN.
- Disponibilizar um profissional para articular as instituições responsáveis pelas ações que integram este Plano de Trabalho e sistematizar as informações necessárias para o controle social indígena.
- Garantir técnica e financeiramente a realização do Curso Técnico Profissionalizante de Agente Comunitário Indígena de Saúde: Ensino Médio Indígena Integrado à educação técnica de nível médio, no Alto Rio Negro, em parceria com o Instituto Leônidas e Maria Deane/FIOCRUZ, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ FIOCRUZ, Distrito Sanitário Especial Indígena-Rio Negro/FUNASA, SECAD/MEC, SEMEC, IFAM/SGC e SEMSA/São Gabriel da Cachoeira.

2. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO DO ESTADO DO AMAZONAS

- Garantir a realização de duas etapas de formação inicial e continuada de professores indígenas, por ano, a partir de um calendário estabelecido com a FOIRN e as SEMECs de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, 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 nas escolas indígenas.
- Apoiar tecnicamente a criação de cursos de licenciaturas interculturais na UEA e UFAM e IFAM para garantir a ampliação da oferta de educação básica intercultural no Território Etnoeducacional do Rio Negro.
- Apoiar e acompanhar tecnicamente a formação de professores indígenas nas Licenciaturas Interculturais oferecidas pela UEA.
- Estabelecer um cronograma para implementação e regularização do Ensino Médio Integrado nas escolas indígenas da rede estadual.
- Criar um Programa para produção de materiais didáticos específicos que reflitam as realidades sociolingüísticas, 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.
- Estruturar a rede física das escolas indígenas de acordo com os interesses das comunidades, suas realidades ambientais e princípios de sustentabilidade com recursos do Estado e do Ministério da Educação.
- 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.

- Reconhecer e regularizar todas as escolas indígenas estaduais do Território Etnoeducacional do Rio Negro bem como apoiar tecnicamente os municípios do referido Território no reconhecimento e regularização das escolas indígenas das redes municipais, com apoio e colaboração do MEC e da FUNAI.
- 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.
- Promover esforços para a constituição de um grupo interinstitucional com MEC, SEDUC E SEMECs para definir e assegurar o desenvolvimento regular dos cursos de formação de professores Indígenas, com todas as condições necessárias e disponíveis.
- Possibilitar e garantir que a coordenação pedagógica e política da Educação Básica implementada nas Escolas Estaduais, seja feita em estreita colaboração com as SEMECs, para que se consolide uma política única de educação escolar indígena na região.
- Elaborar e firmar convênios com as SEMECs para a criação das Escolas de Ensino Médio Indígena nas comunidades onde já se formaram turmas de Ensino Fundamental e que tenham interesse em criar o ensino médio específico indígena, em regime de gestão compartilhada permanente entre o município e estado.
- Garantir apoio técnico e financeiro para realização do Ensino Médio do Curso Técnico Profissionalizante de Agente Comunitário Indígena de Saúde: Ensino Médio Indígena Integrado à educação técnica de nível médio, no Alto Rio Negro, em parceria com o Instituto Leônidas e Maria Deane/FIOCRUZ, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ FIOCRUZ, Distrito Sanitário Especial Indígena-Rio Negro/FUNASA, SECAD/MEC e SEMSA/São Gabriel da Cachoeira.

3. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

- _ Manter o pleno funcionamento das Escolas Municipais Indígenas de Ensino Fundamental com a filosofia de educação diferenciada.
- _ Manter a coordenação e execução do Magistério Indígena II, em articulação com FOIRN, SEDUC, FUNAI, APIARN, ISA e demais parceiros.
- _ Manter a formação continuada de forma descentralizada e em discussão com a FOIRN.
- _ 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.
- _ Promover um curso de formação dos conselheiros para o exercício de suas atividades nos Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB.
- _ Dar continuidade às viagens de acompanhamento escolar, de acordo com as possibilidades financeiras da secretaria.
- _ Garantir a criação de mecanismos para a aquisição de produtos regionais da merenda escolar por meio das Associações das Escolas e demais associações indígenas.
- _ Garantir o envio dos materiais escolares às escolas indígenas para garantir a qualidade e regularidade das atividades escolares.

_ Garantir a continuidade do programa de formação dos professores indígenas em Magistério Intercultural.

_ Promover a formação dos 22 APIs (Assessor Pedagógico Indígena), em parceria com a FOIRN, ISA e IFAM/SGC.

_ Garantir a atuação dos APIs (Assessor Pedagógico Indígena) nas 22 micro-regiões já definidas pela SEMEC junto com as associações indígenas.

_ Articular as discussões com a FOIRN, demais parceiros e as Instituições de Ensino Superior visando a criação da Universidade Indígena do Alto Rio Negro.

_ Estruturar a rede física das escolas indígenas de acordo com os interesses das comunidades, suas realidades ambientais e princípios de sustentabilidade com recursos próprios e do Ministério da Educação.

- Garantir apoio técnico e financeiro para a realização e certificação do Ensino Fundamental do Curso Técnico de Agentes Comunitários de Saúde Indígena.

4. SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTA ISABEL DO RIO NEGRO

_ Criar e manter funcionando os Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB, com a participação de representantes escolhidos pelas organizações indígenas.

– Promover cursos de formação dos conselheiros para o exercício de suas atividades nos Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB.

– Garantir a regularização de todas as escolas indígenas do município com propostas pedagógicas diferenciadas.

– Garantir que todas as escolas indígenas recebam materiais didáticos e merenda escolar regularmente.

– Garantir a oferta das séries finais do Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas das comunidades.

– Elaborar um plano de investimento para a construção de escolas indígenas.

– Garantir a criação e implementação de um programa de formação dos professores indígenas em Magistério Intercultural, em parceria com a SEDUC e as organizações indígenas locais.

– Criar o departamento de educação escolar indígena no âmbito da SEMEC.

5. SECRETARIA MUNICIPAL DE BARCELOS

_ Criar e manter funcionando os Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB, com a participação de representantes escolhidos pelas organizações indígenas.

– Promover cursos de formação dos conselheiros para o exercício de suas atividades nos Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB.

– Garantir a regularização de todas as escolas indígenas do município com propostas pedagógicas diferenciadas.

– Garantir que todas as escolas indígenas recebam materiais didáticos e merenda escolar regularmente.

– Garantir a oferta das séries finais do Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas das comunidades.

– Elaborar um plano de investimento para a construção de escolas indígenas.

_ Garantir a criação e implementação de um programa de formação dos professores indígenas em Magistério Intercultural, em parceria com a SEDUC e as organizações indígenas locais.

_ Criar o departamento de educação escolar indígena no âmbito da SEMEC.

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

_ Ampliar a oferta de cursos de formação técnica e tecnológica de acordo com as demandas e necessidades das comunidades.

– Consolidar o processo de gestão participativa, com a participação da IFAM, FOIRN, MEC, ISA, APIARN, SEMED, ATARN, APM do IFAM/SGC, SEMPA, COPIARN e FUNAI.

– 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.

7. UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

– Desenvolver o projeto de Licenciatura Intercultural e outros cursos superiores sugeridos pelas comunidades que integram o Território Etnoeducacional do Rio Negro.

– Implementar o núcleo específico dentro da Universidade para desenvolver a educação indígena em nível superior.

– Articular assessorias específicas às escolas e projetos em desenvolvimento pela FOIRN e demais associações.

– Construir e consolidar o Pólo da UFAM em São Gabriel da Cachoeira.

– Realizar projetos de Pós-Graduação Lato e Strictu Sensu em Educação Intercultural.

8. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

– Implantar a Política Universitária para os Povos Indígenas do Estado do Amazonas com ênfase na formação docente, na extensão tecnológica e na pesquisa científica;

– Realizar a Licenciatura Plena Intercultural em Pedagogia, em 50 municípios, para formação de 2.500 professores indígenas, com início em 2009 e término em 2015;

– Implantar, associados à Licenciatura Plena de Pedagogia, 50 laboratórios de informática, cada um com 25 unidades de computação para atender, em média, 2 alunos por unidade de computação;

– Realizar pós-graduação em nível de especialização, em educação intercultural, assim como em gestão escolar indígena;

– Formular o projeto de licenciatura em etnomatemática e outras etnociências;

– Implantar 16 núcleos de inclusão tecnológica (cyber maloca) nos pólos:

– Alto Rio Negro (4 pontos);

– Parintins (2 pontos);

– Eixo Eirunepé, Humaitá, Lábrea e Manicoré (4 pontos);

– Alto Solimões (3 pontos);

– Itacoatiara (1 ponto);

– Tefé (1 ponto);

– Presidente Figueiredo (1 ponto).

– Assessorar o Estado do Amazonas, especialmente a SEDUC e as Secretarias Municipais, em temas de educação indígena a serem demandados como políticas públicas.

9. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

- Prestar assessoria técnica para o desenvolvimento das ações deste Plano.
- Apoiar financeiramente as articulações da FOIRN em prol da educação escolar indígena no Território Etnoeducacional do Rio Negro.
- Apoiar técnica e financeiramente a realização de oficinas de discussão dos Projetos Político Pedagógicos das escolas indígenas no Território Etnoeducacional do Rio Negro.
- Apoiar financeiramente a realização de cursos de formação dos professores indígenas.

Manaus-AM, 25 de maio de 2009.

ANDRÉ LÁZARO

SECRETÁRIO – SECAD

GEDEÃO TIMÓTEO AMORIM

SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS

ANDRÉ FERNANDO

VICE-PREFEITO – SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

ALOISIO OLIVEIRA DOS SANTOS

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE SANTA ISABEL DO RIO NEGRO

FRANCIMARA MORAES ALBERTINO

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE BARCELOS

JOAO MARTINS DIAS

REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS

LUIZ FREDERICO MENDES DOS REIS ARRUDA

REPRESENTANTE DO REITOR – UFAM

MARILENE CORREA DA SILVA FREITAS

REITORA – UEA

BENEDITO FERNANDES MACHADO

ADMINISTRADOR REGIONAL – FUNAI/SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA