

DA EUFORIA À DISFORIA: reflexões sobre os territórios etnoeducacionais como modelo de organização escolar indígena¹

*Marcelo Gaudêncio Brito Pureza*²

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre os avanços e entraves em relação à implementação dos Territórios Etnoeducacionais enquanto política de organização da educação escolar indígena segundo uma escolarização específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue. Enquanto processo metodológico para construção deste artigo, trata-se de uma abordagem qualitativa, sendo realizada uma análise do Decreto Presidencial Nº 6.861/2009 e da Portaria Nº 1.062/2013 que tratam sobre a promoção das escolas indígenas a partir dos Territórios Etnoeducacionais. Chega-se às conclusões que apontam para os Territórios Etnoeducacionais como uma política inovadora, considerando que propõe a organização das escolas a partir das territorialidades indígenas. Mas, também, alerta-se para o risco dessa política se tornar um entrave para o avanço da política da educação escolar indígena que atenda a realidade e necessidade dos povos indígenas aldeados.

Palavras-chave: Escola indígena. Política educacional. Território etnoeducacional.

FROM EUPHORIA TO DYSPHORIA: reflections on ethnoeducational territories as a model of indigenous school organization

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the advances and obstacles in relation to the implementation of Ethnoeducational Territories as a policy for organizing indigenous school education according to specific, differentiated, intercultural and bilingual/multilingual schooling. As a methodological process for the construction of this article, it is a qualitative approach, with an analysis of Presidential Decree No. 6.861/2009 and Ordinance No. 1.062/2013 that deal with the promotion of indigenous schools from the Ethnoeducational Territories. The conclusions reached point to the Ethnoeducational Territories as an innovative policy, considering that it proposes the organization of schools based on indigenous territorialities. However, it also warns of the risk of this policy becoming an obstacle to the advancement of indigenous school

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Doutor em Geografia Humana (Linha: Educação, Ensino e Geografia). Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá, Pará, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9282-8312>. E-mail: gaudencio@unifesspa.edu.br

education policy that meets the reality and needs of the indigenous peoples living in villages.

Keywords: Indigenous school. Educational policy. Ethnoeducational territory.

DE LA EUFORIA A LA DISFORIA: reflexiones sobre los territorios etneducativos como modelo de organización escolar indígena

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre los avances y obstáculos en relación a la implementación de los Territorios Etnoeducativos como política de organización de la educación escolar indígena en función de una escolarización específica, diferenciada, intercultural y bilingüe/multilingüe. El proceso metodológico utilizado para la construcción de este artículo es un abordaje cualitativo, analizando el Decreto Presidencial nº 6.861/2009 y la Ordenanza nº 1.062/2013, que tratan de la promoción de escuelas indígenas basadas en Territorios Etnoeducativos. Las conclusiones alcanzadas apuntan a los Territorios Etnoeducativos como una política innovadora, considerando que propone la organización de escuelas basadas en territorialidades indígenas. Sin embargo, también se alerta sobre el riesgo de que esta política se convierta en un obstáculo para el avance de una política de educación escolar indígena que atienda a la realidad y a las necesidades de los pueblos indígenas que viven en aldeas.

Palabras clave: Escuela indígena. Política educativa. Territorio etnoeducativo.

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços que a legislação brasileira tem alcançado em relação à educação escolar indígena, ainda são grandes os desafios no que se refere a uma escolarização indígena, como: um currículo que resgata a cultura e identidade indígena; que tenha a língua original indígena como a primeira língua; que utiliza as formas de ensinar e aprender próprias da comunidade dentro do processo pedagógico; que utiliza os conhecimentos indígenas como caminho para compreender os conhecimentos não indígenas, ou vice e versa; que tem o tempo escolar articulado com o tempo comunidade etc.

Portanto, uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilingue/multilíngue e intercultural. Contudo, essa escola ainda é uma utopia, já que a realidade da maioria das escolas voltadas para a escolarização das comunidades indígenas no Brasil segue o modelo de escola não indígena, ou seja, não é uma escola específica aos indígenas; segue a mesma base

curricular adotada pelas secretarias de educação municipais ou estaduais, sendo assim, não são diferenciadas; o ensino bilíngue/multilíngue, na verdade, trata-se de um bilinguismo subtrativo, quer dizer, a língua indígena tradicional é utilizada apenas como meio para se chegar ao aprendizado da língua portuguesa e não como resgate e valorização da língua tradicional oral; os conhecimentos e formas de aprendizado são aqueles estabelecidos pela escola não indígena, introduzindo um ou outro elemento da cultura tradicional, não se caracterizando assim, como um ensino intercultural.

Diante desta dificuldade de avançar, fortalecer e efetivar a pretendida educação escolar indígena, em 2009, passou a vigorar o Decreto Presidencial Nº 6.861, dispondo sobre a Educação Escolar Indígena e que define sua organização em territórios etnoeducacionais, também, em 2013, foi instituída a Portaria Nº 1.062, criando o Programa Nacional dos Território Etnoeducacionais (PNTEE) como documento complementar ao Decreto 6.861/2009.

A questão central sobre os Territórios Etnoeducacionais (TEE) refere-se à implementação de novos recursos jurídicos para a gestão e materialização de uma educação escolar indígena, tendo as próprias comunidades indígenas como protagonistas da organização e governança de sua educação escolar.

O Território Etnoeducacional surge na intenção de dar visibilidade às relações interétnicas construídas historicamente a partir das lutas de reafirmação cultural e identitárias dos povos indígenas, resgatando a essência dos territórios tradicionais indígenas, desconsiderando as divisões territoriais dos municípios, dos Estados e das próprias Terras Indígenas demarcadas.

A criação da política dos Territórios Etnoeducacionais apresentou-se como iniciativa inovadora, já que trouxe elementos novos, por exemplo, a “atenção especial à educação de jovens e adultos, e também à educação profissional e tecnológica, sugerindo a implantação da Rede Federal de Educação Profissional em Terras Indígenas” (Bergamashi; Sousa, 2015, p. 157).

Com a promessa de possíveis avanços para a educação escolar indígena, o Decreto Presidencial Nº 6.861/2009 acabou por criar grande expectativa para as comunidades indígenas, sendo considerados como

'gatilhos' para desencadeamento de ações articuladas e políticas governamentais específicas" (Abreu, 2020, p. 6).

Contudo, mesmo concordando com a afirmação de que os TEE's são uma inovação em relação à promoção da educação escolar indígena, os TEE's sofrem dos mesmos males das outras políticas indigenistas, desinteresse governamental, conseqüentemente, escassez de recursos financeiros e falta de recursos humanos.

Desta forma, a intensão de investigar a política dos Territórios Etnoeducacionais, definiu-se como objetivo deste artigo, refletir sobre os avanços e entraves decorrentes da implementação dos Territórios Etnoeducacionais enquanto política para a efetivação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural.

Em relação à metodologia deste artigo, buscou-se realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa a partir da análise documental e da revisão bibliográfica, para alcançar o objetivo proposto, considerou-se alguns procedimentos para a análise dos documentos e da bibliografia, foram:

a) Revisão e análise bibliográfica acerca dos Territórios Etnoeducacionais. A pesquisa bibliográfica direcionou para um referencial com base em artigos de periódicos e capítulos de livro, dissertações e teses, documentos, informações hospedadas em sites e livros físicos e virtuais. A análise resultou de uma combinação comparativa entre a bibliografia e os documentos oficiais selecionados. Entre autoras e autores que definiram o referencial teórico, destaca-se Alva Rosa Vieira (2017), Gersem Baniwa (2012; 2019), Maria Bergamachi (2012), Maria Bergamachi e Fernanda Brabo (2015), Silvana de Abreu (2021), além do posicionamento do Conselho Indigenista Missionário – CIMI (2014).

b) A análise documental foi desenvolvida em duas partes conforme Cellard (2008), a análise preliminar e a análise propriamente dita. Na análise preliminar, se definiu os conceitos-chave, no caso, "Territórios Etnoeducacionais e a Educação Escolar Indígena", também, os documentos de análise, o Decreto Presidencial Nº 6.861/2009 e a Portaria Nº 1.062/2013 que tratam sobre a promoção das escolas indígenas a partir dos Territórios

Etnoeducacionais. Em um segundo momento, foi realizada a contextualização da autoria dos documentos, da autenticidade, confiabilidade e natureza do texto. A análise propriamente dita, consistiu em obter as informações significativas que possibilitaram elucidar os problemas do estudo aqui proposto, os avanços e frustrações em relação à política dos Territórios Etnoeducacionais.

TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL: O ETNOTERRITÓRIO ESCOLAR INDÍGENA

Os Territórios Etnoeducacionais (TEE's) surgiram no Brasil em um contexto de luta por reconhecimento e respeito aos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar que promova e valorize suas culturas, seus conhecimentos e a história dos povos originários, em que as comunidades indígenas sejam protagonistas na definição do currículo escolar, na gestão da escola e na escolha de seus professores. Desta forma, pode-se afirmar que os TEE's foram idealizados para serem territórios de resistência e de fortalecimento identitário, que garantam o acesso a uma educação escolar de qualidade e que dialoguem com suas realidades e saberes ancestrais.

Foi a partir do Decreto Presidencial Nº 6.861, de 27 de maio de 2009 que instituiu legalmente os Territórios Etnoeducacionais como instrumento jurídico e político de gestão e organização da educação escolar indígena.

A criação do Decreto 6.861/2009, começou a ser idealizado quando Gersem Baniwa³ foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) entre os anos de 2006 e 2008, posteriormente, assumiu em 2009 a Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi).

Segundo Baniwa (2019), antes do Decreto Nº 6.861/2009 entrar em vigor, esse mesmo documento foi apresentado como minuta ao Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI) e à Comissão Nacional da Educação Escolar

³Gersem José dos Santos Luciano (Baniwa) é um intelectual indígena do povo Baniwa de São Gabriel da Cachoeira (AM). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas, mestre e doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília e é docente do quadro da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Indígena (CNEEI) para que fosse avaliado por essas duas instâncias, obtendo resposta favorável de ambas.

É importante destacar que apesar da minuta ter sido submetida à consulta de setores do Ministério da Educação ligados aos povos indígenas, que na maioria são formados por não indígenas, o documento também foi previamente apresentado aos próprios povos indígenas e suas lideranças.

Em entrevista concedida à pesquisadora Bergamaschi (2012), Baniwa afirmou que neste período em que esteve atuando junto ao MEC, passou a organizar uma agenda de trabalho para consultar os povos indígenas sobre políticas de educação escolar indígena que representassem os desejos das próprias comunidades, como afirmou Baniwa na entrevista: “O desafio era pensar instrumentos administrativos e pedagógicos (...). Para organizar e estruturar esses instrumentos tomamos a decisão de fazer isso ouvindo e envolvendo os povos indígenas” (Bergamaschi, 2012, p. 131).

Depois de homologado, o Decreto Nº 6.861/2009 foi apresentado na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em Luziânia (GO), entre os dias 16 e 20 de novembro de 2009, tendo entre seus objetivos, discutir a implementação dos Territórios Etnoeducacionais como forma de aperfeiçoamento da Educação Escolar Indígena.

Desta forma, pode-se afirmar que a política dos Territórios Etnoeducacionais teve sua construção a partir do diálogo entre um membro indígena representante administrativo do MEC – Gercem Baniwa – e várias representações indígenas e indigenistas. Esse protagonismo indígena tem um significado extremamente importante na construção de políticas públicas que os atendam.

A origem conceitual dos Territórios Etnoeducacionais tem sua base fundante no conceito “etnoterritório”, tendo o território como uma referência espacial, cultural e identitária, e não simplesmente como uma área de terra demarcada juridicamente, portanto, a compreensão de território como uma forma de superação da noção de terra indígena (TI) imposta pela política tutelar que considerou o direito à terra dos povos indígenas somente como uma questão jurídica, mas, etnoterritório como a materialização da

autonomia sob a organização espacial e como espaço de construção e autoafirmação de identidades.

A noção de etnoterritório como referência espacial, cultural, identitária e de gestão nos processos de planejamento, execução e avaliação das políticas de educação escolar indígena foi muito bem compreendida, aceita e incorporada/apropriada pelos povos que falavam a língua própria e tinham a posse de seus territórios (Baniwa, 2019, p. 85-86).

Portanto, tomando como base o etnoterritório e uma educação escolar indígena construída a partir da cultura e identidade dos povos indígenas e suas territorialidades, os Territórios Etnoeducacionais foram pensados com a intensão de serem espaços indígenas autônomos voltados à criação e desenvolvimento de uma educação escolar indígena que valorize e resgate suas culturas e identidades. Baniwa (2019) afirma ainda que, os etnoterritórios indígenas representam espaços de preservação de suas línguas, relações sociais, culturais, de gestão e planejamento das políticas nas áreas da educação escolar indígena, saúde e etnodesenvolvimento.

7

Da mesma forma, os Territórios Etnoeducacionais, com especificidade na educação escolar, são propostos como espaços de convergências pedagógicas e administrativas da educação escolar entre duas ou mais comunidades indígenas sem que essas várias comunidades percam suas autonomias políticas territoriais individuais, ou seja, as várias comunidades indígenas compartilham da construção e organização de uma educação escolar indígena sem que suas lideranças percam a autonomia política de seus territórios e grupos, isso tudo, se um determinado Território Etnoeducacional for composto por mais de um grupo/aldeia indígena.

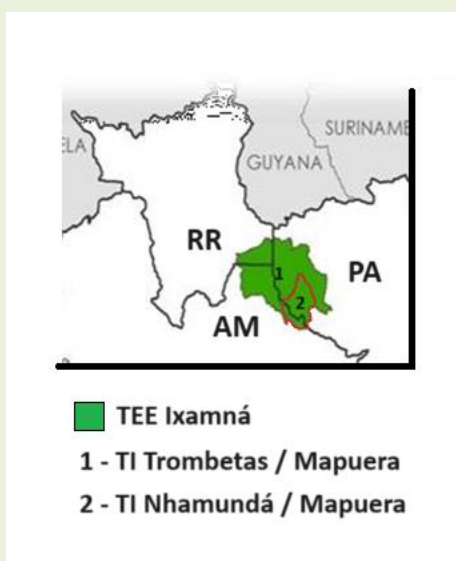
A ideia de uma educação escolar indígena e seu amadurecimento até chegar a ideia de etnoterritório é parte da luta pela educação escolar específica para os povos indígenas brasileiros e se materializou por meio do Decreto Federal 6861/2009 (Ladeia, 2021, p. 102).

Entre seus princípios, estão, primeiro, a comunicação tradicional territorial entre comunidades indígenas, independente dos limites jurídicos das Terras Indígenas, municípios e Estados que possam estar sobrepostos em um determinado TEE. Em segundo, garantir que a gestão coletiva do processo de

escolarização de uma ou mais comunidades indígenas envolvidas, pertencentes ou não à mesma etnia, permita a realização de trocas socioculturais e econômicas entre elas.

Enquanto organização territorial, os TEE's são espaços geográficos delimitados, que se sobrepõem a outras delimitações espaciais, como município(s), Estado(s) e, até mesmo, à Terras Indígenas. Essa plasticidade espacial dos Territórios Etnoeducacionais é uma novidade positiva, já que podem ser contínuos ou não, ou seja, sua área de abrangência independe da divisão político-administrativa dos limites municipais ou estaduais, assim como, independe da delimitação demarcatória de uma ou mais Terras Indígenas, vejamos dois exemplos:

FIGURA 1 – Sobreposição entre TEE e TI's



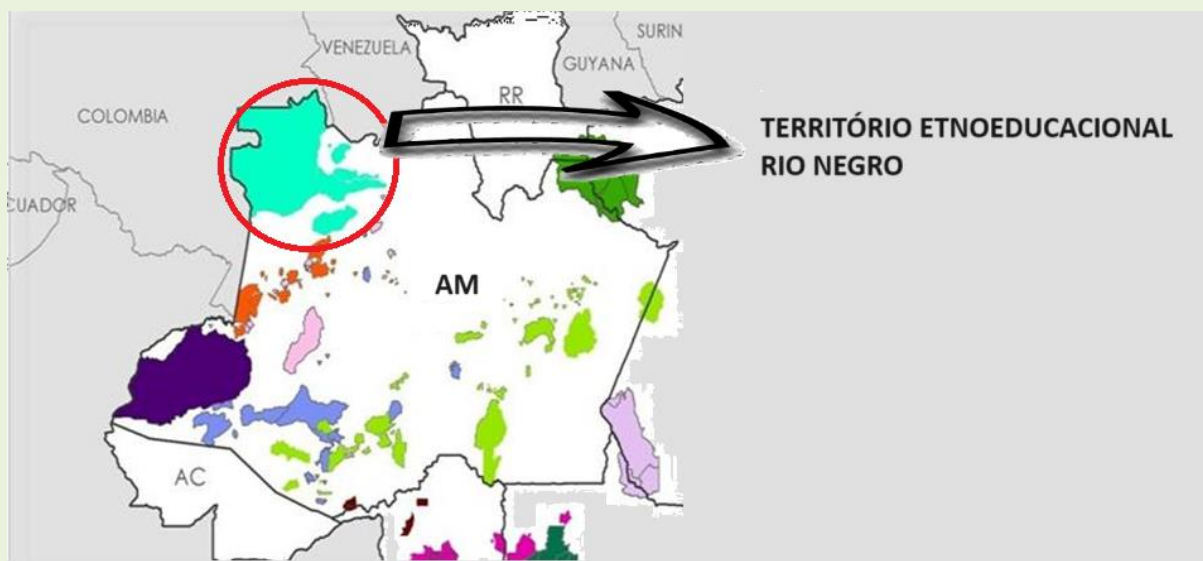
Fonte: Brasil, 2019 (Adaptado pelo autor).

O Território Etnoeducacional Ixamná é um exemplo de sobreposição de mais de um Estado, município e TI, estando nos Estados de Amazonas, Pará e Roraima, envolvendo seis municípios e vários povos: WaiWai, Mawayana, Katwena, Hixkariyana, Xeerew, Xowiyana, Charuma, Kaxuyana, Tunayana, Manakayana, Cikyana, Tiriyo, Kahyana, Muurayana, Yukwariyana, Parukotó (Pureza, 2021).

Observa-se na FIGURA 1, a mancha verde corresponde ao Território Etnoeducacional Ixamná se sobrepondo parcialmente à três unidades federativas – AM, PA e RR –; na figura destaca-se as duas Terras Indígenas, Nhamundá-Mapuera e Trombetas-Mapuera se sobrepondo ao TEE Ixamná, distribuídas nos municípios de: Caroebe e São João da Baliza no estado de Roraima; nos municípios Urucará e Nhamundá no estado do Amazonas; e nos municípios Faro e Oriximiná no estado do Pará

Outro exemplo é o Território Etnoeducacional Rio Negro, formado por 23 grupos indígenas (Vieira, 2017); esses vinte e três grupos habitam dez TI's⁴, distribuídos por três municípios, São Gabriel da Cachoeira, Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro, todos no Estado do Amazonas, portanto, abrange várias etnias, não se limita a uma TI demarcada e se estende por mais de um município.

FIGURA 2 – Território Etnoeducacional Rio Negro



Fonte: Brasil, 2019 (Adaptado pelo autor).

Esta forma de estabelecer o atendimento escolar sem a necessidade de acompanhar as competências da administração municipal e/ou estadual pelo fato da escola ser vinculada a um município ou Estado, resgata práticas

⁴Alto Rio Negro, Balaio, Cué Cué/Marabitanas, Maraá Urubaxi, Médio Rio Negro I, Médio Rio Negro II, Parana do Boa Boa, Rio Apaporis, Rio Téa e Uneiuxi, nessas TI's, segundo Vieira (2017), estão 750 comunidades ou aldeias indígenas.

territoriais tradicionais de quando não havia a rigidez dos limites político-administrativos de Estados ou municípios, ficando com o Ministério da Educação a responsabilidade do apoio técnico e financeiro, de acordo com o que está estabelecido pelo Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (Portaria Nº 1.062/2013).

Assim como, estabelecer interrelações socioculturais entre os grupos, como determina o Decreto 6.861/2009 em seu parágrafo único, art. 6º, fortalecer as "relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados" (Brasil, 2009).

Permitindo assim, que uma mesma etnia que esteja distribuída em vários municípios e/ou Estados possam trocar experiências e conhecimentos, os mais velhos de uma determinada aldeia, possam participar e ensinar os jovens de outras comunidades, por exemplo, caso o povo Gavião que está no Pará (Parkatêjê, Kyikatêjê e Akrãtikatêjê) tivesse aderido ao TEE Timbira juntamente com o povo Gavião do Maranhão (Pykobjê), poderiam compartilhar saberes e conhecimentos comuns.

Outro exemplo de relações intersocietárias a partir de um TEE é o relatado em entrevista pelo indígena Pereira referindo-se ao seu povo Guarani:

E aí o povo Guarani discutiu bastante dentro da visão Guarani que tanto a educação escolar indígena Guarani e a educação tradicional ela não tem diferença de um estado para outro (...) desde o Rio Grande do Sul ao Espírito Santo. Cada ano tivesse uma discussão com todos os professores Guarani do país para se trocar experiência de como é, por exemplo, a vida do Guarani no Rio Grande do Sul, a experiência da vida dos Guarani de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo (Diaz, 2013, p. 57).

O diálogo entre comunidades indígenas em regime de colaboração, ajuda na viabilização de uma educação escolar indígena diferenciada, da mesma forma, fortalece a construção e resgate de uma educação indígena a partir de uma educação escolar, já que vários elementos da política, da economia e da cultura indígena de uma mesma etnia distribuída em vários territórios, possibilitam a troca de elementos culturais perdidos por um grupo e preservado por outro, por exemplo.

Enquanto princípios educacionais, o Decreto Nº 6.861/2009 define que o currículo, gestão organizacional, materiais didáticos e práticas pedagógicas devem articular interculturalmente educação escolar e educação indígena que, aqui, foi agrupado separadamente em duas categorias para dar ênfase a cada uma delas, contudo, não as consideramos dicotômicas, apenas distintas. São elas:

1) *Educação Indígena*: fortalecimento da cultura e das práticas socioculturais dos povos indígenas, assim como, afirmação e valorização das identidades e diversidades étnicas, as atividades escolares devem respeitar as atividades econômicas, sociais, culturais e especificidades de cada comunidade indígena;

2) *Educação escolar*: os projetos societários devem ser construídos de forma autônoma por cada comunidade indígena, apresentando currículos, diretrizes curriculares e programas específicos, com os conteúdos que incluam a cultura das comunidades envolvidas, ensino intercultural, práticas bilíngue ou multilíngue, considerando sempre a língua materna ancestral⁵ como uma das presentes, o material didático específico e diferenciado, formação de professores e de pessoal especializados em educação escolar indígena.

Passado mais de uma década de implementação dos TEE, momentos de euforia, mas também, de frustração, e isso tem levantado muito desapontamento para os povos indígenas e a todos que lutam pelas causas indígenas. No entanto, ainda que as políticas públicas para a EEI estejam presentes na legislação educacional vigente, é perceptível que essa mesma legislação não está sendo executada integralmente, há uma “ponte insegura” que tem separado o que determina a legislação e a execução dessa mesma legislação.

Em seguida, faremos a discussão das dificuldades de implementação do Decreto Presidencial Nº 6.861/2009 e da Portaria Nº 1.062/2013 – PNTEE.

⁵Utilizaremos o termo **língua materna ancestral** por considerar que em muitas comunidades indígenas, especialmente sua população jovem, fala somente a língua portuguesa, com isso, em muitos casos, a língua materna é a portuguesa e não a língua falada por sua ancestralidade.

DE VOLTA AO COMEÇO: AS DIFICULDADES PARA IMPLEMENTAÇÃO DOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS

“De volta ao começo” pelo fato da política dos Territórios Etnoeducacionais ser mais um instrumento que visa reforçar a garantia do que já estava previsto na legislação vigente em relação às escolas indígenas antes de sua promulgação e, por ser uma política relativamente nova, mas que sofre dos mesmos males das anteriores, falta de cumprimento e de investimento.

Aqui nesta seção, apresentaremos as medidas definidas pelo Decreto 6.861/2009 para criação dos Territórios Etnoeducacionais e discutiremos alguns problemas enfrentados para sua implementação.

Iniciaremos pela primeira etapa definida pelo Decreto Nº 6.861/2009, trata-se da consulta aos povos indígenas para a implementação do TEE. Portanto, para a implementação de um TEE, primeiramente, as lideranças e representações das comunidades indígenas deverão ser apresentadas à política dos Território Etnoeducacionais, assim como, pontuadas dúvidas e esclarecimentos quanto à sua implementação e sua possível área de abrangência e formas de organização de acordo com as territorialidades das comunidades indígenas envolvidas.

A medida tomada pelo Ministério da Educação para apresentar aos povos indígenas a política dos TEE's, foi a contratação de consultores, porém, administrativamente, essa consultoria não teria autonomia para responder institucionalmente aos problemas apresentados por cada comunidade, assim como, não conseguiu garantir informação à totalidade do público destinado, tanto qualitativa, quanto quantitativamente.

A pesquisadora e indígena Rosani Fernandes (2010) relata que as lideranças do povo Gavião questionaram a forma como a elaboração da proposta dos TEE's foi executada e pela ausência de informações nas aldeias da Terra Indígena Mãe Maria (PA), daí a recusa do povo Gavião em participar do TEE Timbira.

O CIMI também identificou esse problema em uma Carta Aberta no ano de 2014, e recomendou ao MEC que estabelecesse “uma agenda para o processo de consulta, definição e pactuação de todos os TEE, estendendo a consulta à totalidade dos povos indígenas” (CIMI, 2014).

Essa dificuldade de alcançar a totalidade das TI's está relacionada a vários fatores: 1) a falta de uma agenda proposta pelo MEC para consulta aos povos indígenas em relação à pactuação dos TEE's; 2) falta de uma estrutura administrativa e quadro permanente para gestão dos TEE's; 3) a dificuldade de acesso aos vários territórios indígenas, mesmo no caso de Terras Indígenas localizadas em áreas urbanas, algumas não obtiveram as informações e orientações sobre a implementação dos TEE, como foi o caso da Terra Indígena Mãe Maria do povo Gavião em Bom Jesus do Tocantins (PA).

Isso obviamente, acarreta um problema que é crucial para a adesão dos povos indígenas, fazer com que as várias comunidades indígenas tenham conhecimento da existência dos Territórios Etnoeducacionais, da mesma forma, compreender a importância e funcionamentos dessa política educacional para os povos indígenas.

Nosso segundo ponto a apresentar é referente ao que está definido no Decreto 6.861/2009 como implementação e formação da Comissão Gestora dos TEE. Cada Comissão será coordenada pelo MEC e composta pelos representantes indígenas envolvidos no TEE, também, pelas secretarias de educação estaduais e municipais, as universidades públicas, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas e a sociedade civil.

A Comissão Gestora ganha caráter oficial a partir de sua institucionalização por meio de publicação de Portaria do Ministério da Educação e tem por obrigação se reunir duas vezes por ano de forma ordinária e, quando houver necessidade, em reuniões extraordinárias. Sua responsabilidade será o planejamento das ações necessárias para a viabilização da Educação Escolar Indígenas dentro do TEE, por meio de um Plano de Ação.

Segundo o Decreto 6.861/2009, a função da Comissão Gestora seria permitir que as próprias comunidades indígenas envolvidas fossem as

protagonistas da gestão das escolas, tendo os outros representantes não indígenas como colaboradores na elaboração e execução do Plano de Ação. Contudo, considerando as várias representações e o número de comunidades envolvidas no TEE, a Comissão poderá ser composta pela maioria de não indígenas, tendo o risco da Comissão Gestora, ao invés de fortalecer a autonomia e protagonismo indígena, se tornar uma comissão tutelar das comunidades indígenas, dando continuidade à posição subalternizada dos indígenas em relação aos não indígenas.

Ainda tem o risco de representantes da comissão não terem afinidade com a causa indígena, como afirmou Silvana de Abreu se referindo à Comissão Gestora do TEE do Cone Sul, “a indiferença dos entes da administração pública é uma dificuldade para a realização dos TEE e, sobretudo, para implementação da própria Carta Magma” (Abreu, 2020, p. 18).

Outro problema está relacionado a própria funcionalidade da Comissão Gestora, já que é obrigatória, no mínimo, duas reuniões anuais, pois, em se tratando da complexidade de deslocamento e acesso em que estão localizados os vários TEE, especialmente na Amazônia, essas reuniões da Comissão Gestora se tornariam inviáveis pela dificuldade da presença de todos os seus representantes. Gersem Baniwa (2019) chama a atenção para essa dificuldade quando trata do TEE Rio Negro, afirma:

(...) em uma região que apresenta profundas adversidades geográficas e logísticas — rios encachoeirados, secas de rio prolongadas que os tornam intransitáveis boa parte do ano, além de enormes distâncias e ausência de sistemas de transporte e comunicação — deverá gerar um conjunto de diretrizes para uma proposta de Política Nacional de Construção de Escolas Indígenas que leve em consideração as distintas realidades regionais, culturais, econômicas, logísticas e pedagógicas (Baniwa, 2019, p. 157).

Façamos o exercício de imaginação de como seria reunir a Comissão composta por tanta gente, de funções diferentes, e mobilizar todas essas representações semestralmente para dentro dos TEE, ou mesmo para fora, em uma cidade administrativa de um município, isso, é claro, levando em conta que uma parte dos representantes da Comissão reside nas cidades, no caso

dos TEE de fácil acesso à cidade não ocorreria tantos problemas, porém, nas aldeias de difícil acesso, reunir todos os representantes da Comissão Gestora, poderia, em vez de fortalecer os TEE, inviabilizar a continuidade dos planos de ações.

Sobre essa dificuldade, Baniwa (2019) considera que o Decreto 6.861/2009 traz os TEE's como uma primeira experiência e que, a partir dela, poderia gerar diretrizes para uma Política Nacional de Construção de escolas indígenas, essas diretrizes nunca se materializaram, anunciando o fracasso no funcionamento das políticas dos TEE nessas regiões de difícil acesso.

Portanto, o que aparentemente é um direito de participação nas decisões dos povos indígenas sobre a escola que querem, na verdade, acaba sendo uma armadilha para que nada funcione, para a inviabilidade de execução dos Planos de Ação que, conseqüentemente, ficará dependente da Comissão Gestora, e esta, dependente dos representantes não indígenas que estão fora das aldeias.

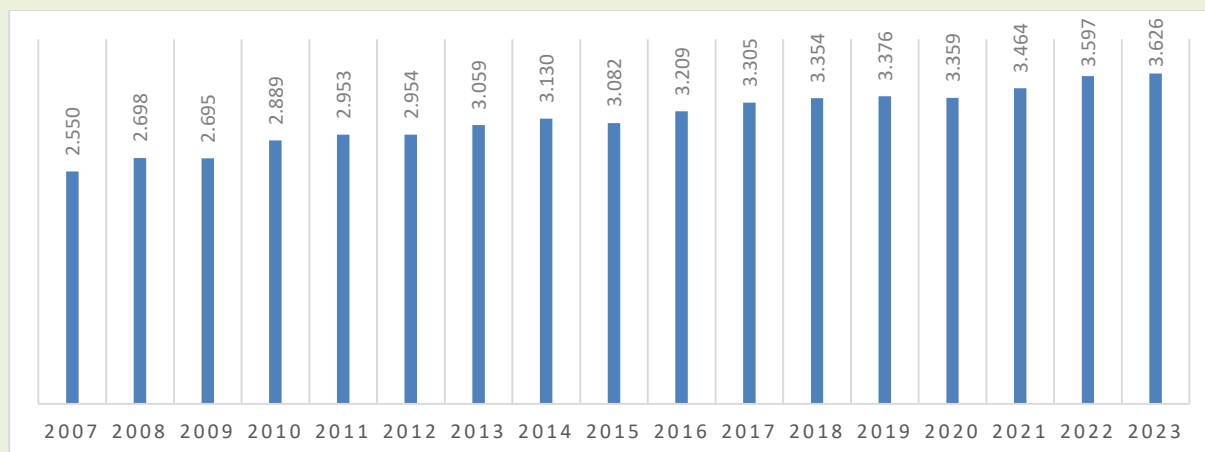
Nosso terceiro ponto de destaque refere-se às ações demandadas pelos Territórios Etnoeducacionais homologados para atender as prioridades, que segundo Baniwa (2019), ficaram definidas: a) construção de escolas nas aldeias; b) formação de professores indígenas; c) produção de material didático para as escolas.

A construção de escolas nas aldeias indígenas, de acordo com o Plano de Ação Articulado (PAR), criado em 2007, instituído pelo Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007, foram destinados R\$ 100.000.000,00 (cem milhões de reais) para criação de escolas indígenas, contudo, Baniwa (2019) considerou que esse investimento destinado não seria o suficiente para resolver ou mesmo minimizar o enorme déficit de estabelecimentos escolares, ainda assim, em 2016 conseguiu atingir a marca de três mil escolas. Independentemente da quantia ser suficiente ou não, até 2017, apenas 2/3 das construções previstas foram concluídas.

Olhando para os quadros 1 e 2, logo a seguir, podemos considerar que ocorreram avanços nessas quase duas décadas referentes à escolarização dos povos indígenas no Brasil, tanto em relação à ampliação do número de

estabelecimentos escolares e de matrículas na educação básica, segundo o Censo da Educação Básica, em 2009, quando foi criada a política dos TEE's, o número de escolas era de 2.698, saltando em 2023 para 3.626 estabelecimentos, um aumento de 928 novas escolas.

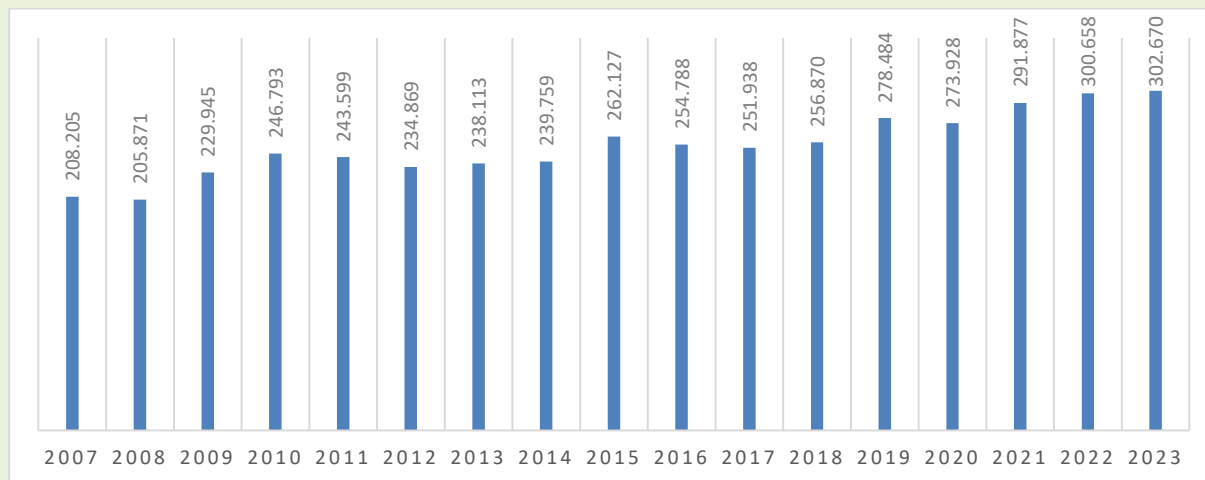
QUADRO 1 – Nº de estabelecimentos na Educação Escolar Indígena.



Fonte: INEP, Censo Escolar 2007-2023 (Elaboração do autor).

Porém, somente os números apresentados não são suficientes para afirmarmos se esse aumento atendeu a demanda de novas matrículas, que neste mesmo período – 2009 / 2023 – teve uma ampliação de 70.713 novas matrículas (QUADRO 2).

QUADRO 2 – Nº de matrículas na Educação Escolar Indígena.



Fonte: INEP, Censo Escolar 2007-2023 (Elaboração do autor).

Diante disso, o que podemos afirmar é que a política dos TEE's que deveria impulsionar os investimentos na infraestrutura da educação escolar indígena, em uma década e meia, o número de estabelecimentos escolares ampliou para mais de novecentos, e o número de matrículas aumentou em mais de setenta e duas mil matrículas, porém, como se observa no QUADRO 1 e 2, o crescimento de número de escolas e matrículas sempre foi moderado, nunca alcançou a expectativa criada em 2007 com a homologação do PAR.

Além do mais, esses dados maquiagem a realidade da educação escolar indígena no Brasil, a estrutura física das escolas é problemática, em muitas aldeias, são construídas como escolas convencionais, tornando-se estranhas à arquitetura e organização espacial das comunidades, marca da imposição unilateral de modelos de organização não-indígenas aos povos originários.

O próprio Censo da Educação Básica de 2023⁶ revela que do total de 3.626 escolas em todo o Brasil, 1.621 escolas indígenas não possuem esgoto sanitário, 1.014 não possuem energia elétrica, 3.588 escolas não possuem mediação didático pedagógica, 361 não há água potável para consumo, 1.433 não possuem acesso à internet, entre outras pendências não

⁶ Disponível no Inepdata / Estatísticas do Censo Escolar.

apresentadas pelo Censo Escolar, como não possuir biblioteca e material didático específico.

Um outro problema ainda presente nas escolas indígenas que a política dos TEE's não conseguiu resolver, foi a demanda por professores indígenas. Segundo Mauro de Souza⁷ em entrevista ao Pindograma:

(...) o professor "é um novo ícone na aldeia, um novo personagem que [tem] status, que recebe dinheiro". Diferente de outras vagas de professores em escolas públicas, as vagas de professor em escola indígena podem ser preenchidas tanto por concursos quanto por indicação da comunidade, através de negociação com as secretarias de educação. Essa flexibilidade existe para dar mais protagonismo ao povo na contratação dos educadores de sua preferência, mas ela nem sempre garante a qualidade do ensino. O status e o salário acabam levando a situações onde o cargo de professor é preenchido por amigos das lideranças locais ou para dar prestígio a membros da família de um chefe — e não por considerações pedagógicas (Costa, 2021, p. 4).

Sobre o quadro de docentes nas escolas indígenas, há duas questões que precisam ser resolvidas, uma é concursos públicos específicos para professores(as) indígenas e a formação docente intercultural voltada para as comunidades indígenas. A primeira, totalmente dependente da segunda, pois, a criação de concursos para professores(as) indígenas pode esbarrar em número de docentes indígenas insuficiente para atender às vagas, no máximo minimizar, ainda há grande carência de docentes indígenas para atender à demanda das escolas aldeadas.

Desta forma, acreditamos que os TEE's se apresentam como uma política pública que visa inovar e construir um modelo de planejamento e gestão da Educação Escolar Indígena, que busca se caracterizar como uma política de governança, descentralizando o poder externo e transferindo o protagonismo aos povos indígenas e tendo como principal referência a própria organização (social, política, histórica e geográfica) indígena e as suas especificidades sociolinguísticas e suas relações intersocietárias.

⁷ Ativista e educador, dedicou-se por mais de 20 anos em pesquisas sobre a escolarização dos povos indígenas na Região Norte do Brasil, atuando em algumas comunidades Guarani-Mbyá no Rio de Janeiro e com comunidades no Acre, Rondônia e Mato Grosso.

Contudo, apesar de uma política inovadora, o que alimentou a euforia pelas comunidades indígenas, a sua efetivação, criação e resultados desejados, ainda necessitam de aperfeiçoamento aos problemas já identificados, e também, são dependentes da vontade política, o que anos depois de sua implementação tem causado frustração aos povos indígenas.

São vários fatores que justificam esse distanciamento entre o que estabelece a legislação e o que se executa na prática em relação ao que determina a lei, para Baniwa (2019), o primeiro é referente à indefinição das responsabilidades no âmbito do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino (União, Estados e municípios), tornando-se o “jogo do empurra empurra”, ao final, não se faz porque cada sistema transfere a culpa ou responsabilidade para o outro.

Vale destacar que as críticas feitas até aqui, têm o único intuito de contribuir para o debate, vemos com bons olhos a política dos Territórios Etnoeducacionais, sobretudo, com o avizinhamento entre as comunidades que farão (fazem) parte do mesmo Território Etnoeducacional, entendemos que trata-se de uma forma de resgatar e valorizar identidades e culturas das comunidades envolvidas, aprimorar o senso coletivo, ainda que esteja claro a existência dos movimentos de dissidências presentes na cultura de muitos povos indígenas.

A política dos TEE's se aperfeiçoada e efetivada, favorece aos povos indígenas “não apenas no campo da educação escolar, mas em todas as outras dimensões de suas vidas” (BANIWA, 2012, p. 101), por isso entendemos ser necessário retomar o debate sobre o tema aqui em questão, avaliar os TEE's já pactuados e a partir dos resultados definir ajustes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos problemas apresentados em relação à implementação e execução dos Territórios Etnoeducacionais, pode-se afirmar que o Decreto 6.861/2009 é uma política fracassada ou esgotada? Acreditamos que não se trata de uma política fracassada, pois, apesar dos equívocos, ainda vemos

como uma proposta inovadora, assim como, não se esgotou enquanto política educacional indígena, mas, necessita de ajustes, especialmente, olhando para os erros e problemas apresentados.

Concordamos com Baniwa (2012) quando afirma que essa nova organização da educação escolar indígena baseada em Territórios Etnoeducacionais só se efetivará em longo prazo, pois, esse caráter que resgata a educação tradicional indígena precisará de bastante tempo para superar a prática tutelar enraizada pela transculturação colonial.

Todo o processo histórico de dizimação física e cultural dos povos indígenas que estão vinculados aos genocídios e transculturação, teve e tem repercussões negativas sobre os territórios tradicionais e a educação indígena, contudo, houve resistência e resiliência desses povos que conseguiram sobreviver por mais de quinhentos anos a ataques aos seus territórios, às suas culturas e identidades que, gradativamente, por meio da organização e luta desses povos, passou-se a legitimar o direito de manifestação às diferenças culturais e autonomias territoriais, confirmando que os povos indígenas escreveram parte do passado de nossa história e têm o direito de fazer parte da história do futuro deste país.

É nesse contexto de lutas e resistências que os TEE's podem representar um laço de fortalecimento entre as comunidades indígenas, pois se trata de uma governança sobre o processo escolar a partir da formação de um Território Etnoeducacional que, por meio da representação de cada comunidade, mobilizando-os a agir e pensar como um coletivo, cada comunidade continuaria sob a governança de suas lideranças sobre seus territórios, porém, a escola por meio do Território Etnoeducacional os levariam para práticas de coletividade intersocietárias.

É na relação território/educação/escola indígena, que os Territórios Etnoeducacionais podem representar a longo prazo uma possibilidade de avanço em relação à política pública voltada à educação escolar indígena, pois, enquanto conceito, se diferencia da gestão anteriormente praticada pelo Estado brasileiro que contribui para a segregação dos grupos indígenas, como afirma Baniwa (2012) que os TEE favorecem a unidade entre grupos,

pois, adota a noção de território que transcende os limites clássicos impostos pela cultura não indígena que comprimiu seus territórios dentro dos municípios ou estados ou em Terras Indígenas.

Perceber o território e a educação como uma filogenia na existência e no existir dos povos indígenas, o território por se tratar da base espacial, já que “é no espaço concreto que cada ser, com sua temporalidade, não só está como é” (Porto-Gonçalves, 2017, p. 279), já a educação, como formas próprias de ensinar e aprender os conhecimentos, valores e atitudes que são singulares de cada cultura tradicional enquanto processo educativo das crianças, jovens e adultos indígenas.

Desta forma, o território ganha centralidade na compreensão da educação indígena e vice-versa, pois, no território está a materialidade e a imaterialidade da cultura tradicional dos povos indígenas, nele se realiza a leitura de mundo, não só na forma de pensar e construir conceitos, mas também, de falar e representar, daí, todo processo de ensino e aprendizagem próprios de cada comunidade indígena que são socializados às novas gerações são oriundos de sua relação com o território.

Por fim, para não gerar interpretações equivocadas e simplistas sobre a relação entre território e educação indígena, vale salientar que, tentar compreender cada povo indígena pela leitura somente de seu território de forma isolada não ajudará, é necessário a compreensão da totalidade, da inter-relação da língua com a economia, com o parentesco e com o território.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. de. Território Etnoeducacional Cone Sul e educação diferenciada indígena: interculturalidade e resistência. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 37, e43518, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2020.43518>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/43518>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BANIWA, G. Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. In: PIMENTA, J.; SMILJANIC, M. I. (Orgs.). **Etnologia Indígena e Indigenismo**. Brasília: Positiva, 2012.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BERGAMASCHI, M. A.; SOUZA, F. B. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2 (77), mai./ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507709>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/PYYK9HsBdYLSzLm4gG7LXKh/?lang=pt> . Acesso em: 19 mar. 2019.

BERGAMASCHI, M. A. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, vol. 1, nº 2, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/44/34>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto Presidencial Nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. **Educação escolar indígena**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). Brasília: Ministério da Educação. 2019. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/externas/56a-legislatura/ministerio-da-educacao-e-planejamento-estrategico/documentos/audiencias-publicas/BernardoSituaodaEEI_CmaraFederal_2019.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais**. Brasília, DF: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14672-apresentacao-territorios-etnoeducacionaisv2-25-11-2013-pdf&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2022.

CELLARD, A. A. Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Carta Aberta da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena sobre a implementação dos Territórios Etnoeducacionais**. Brasília: Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena. 28 de maio de 2014. Disponível em: <https://cimi.org.br/2014/05/36124/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

COSTA, J. G. F. **As contradições e os desafios das escolas indígenas na Amazônia**. Pindograma, 29 de maio de 2021. Disponível em: <https://pindograma.com.br/2021/05/29/indigenas.html>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DIAZ, M. D. C. C. **E o índio, tem vez? Narrativas indígenas sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Seropédica-RJ), 2013.

FERNANDES, R. de F. **Educação escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar**. 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Pará (Belém-PA), 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2007-2023**. Brasília, DF: Inep, 2007-2023.

LADEIA, E. da S. **MO'EROY HA TEKHA RAPÉRE! Pelos caminhos da escola e do território entre os Kaiowá e os Guarani do Mato Grosso do Sul**. 2021. 285 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade da Grandes Dourados (Dourados MS), 2021.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

PUREZA, M. G. B. **O Território Etnoeducacional como horizonte para a educação escolar indígena das comunidades da Terra Indígena Mãe Maria-PA**. 2021. 201 f. Tese (Geografia Humana) - Universidade de São Paulo (São Paulo, SP), 2021.

VIEIRA, A. R. L. **Território Etnoeducacional Rio Negro: significações de uma política pública**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora, MG), 2017.

Recebido em: 19 de junho de 2024.
Aprovado em: 26 de novembro de 2024.
Publicado em: 09 de dezembro de 2024.





Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553182482064>

Como citar este artigo

Número completo

Mais informações do artigo

Site da revista em redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe,
Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no
âmbito da iniciativa acesso aberto

Marcelo Gaudêncio Brito Pureza

**DA EUFORIA À DISFORIA: reflexões sobre os territórios
etnoeducacionais como modelo de organização escolar
indígena¹**

**FROM EUPHORIA TO DYSPHORIA: reflections on
ethnoeducational territories as a model of indigenous
school organization**

**DE LA EUFORIA A LA DISFORIA: reflexiones sobre los
territorios etneducativos como modelo de organización
escolar indígena**

Revista Exitus

vol. 14, e024066, 2024

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA,

ISSN-E: 2237-9460

DOI: <https://doi.org/10.24065/re.v14i1.2674>