

Educação escolar indígena em São Gabriel da Cachoeira/AM: um pouco de história¹

Indigenous schooling in São Gabriel da Cachoeira/AM: a little bit of history

Josiani Mendes Silva

 <http://orcid.org/0000-0001-7691-5926>
Instituto Federal do Amazonas
josiani.silva@ifam.edu.br

DOI: 10.22481/odeere.v5i10.7578

RESUMO:

Nesse artigo pretendemos identificar, descrever e caracterizar o contexto em que se inseriu uma pesquisa de doutorado, desenvolvida no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde fizemos

uma breve retrospectiva histórica da educação escolar indígena no município de São Gabriel da Cachoeira, região do Alto Rio Negro, no estado do Amazonas. Através de pesquisa de natureza básica, descritiva, quanto aos objetivos, bibliográfica quanto aos procedimentos, partimos da seguinte questão: como foi o processo inicial de construção de uma educação escolar indígena nesta região? É preciso pensar a formação de professores indígenas a partir de suas concepções de mundo e de homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos, já que estamos inseridos nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena. Interculturalidade. Identidade Cultural.

ABSTRACT:

The purpose of this article is to identify, describe, and characterize the context where a doctoral research was conducted with the School of Education Graduate Program of the University of São Paulo. A brief historical retrospect was made of indigenous schooling in the town of São Gabriel da Cachoeira, in High Black River area, in the state of Amazonas, Brazil. Through a basic, descriptive research regarding the objectives, a bibliographical review concerning the procedures, the starting point was the following question: how was the early process in setting up indigenous school education in this area? It is necessary to consider the training of indigenous teachers drawing from the way they conceive the world and human beings and the forms of social, political, cultural, economic, and religious organization adopted by these peoples, since we are part of this context.

KEYWORDS: Indigenous Schooling. Interculturality. Cultural Identity.

¹ Pesquisa realizada no Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São

Paulo – FEUSP. A pesquisa recebeu financiamento da FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas.

Introdução

As reflexões que aqui apresentamos foram construídas a partir de um estudo exploratório, desenvolvido durante a realização de uma pesquisa de doutorado no contexto de um curso de formação de professores indígenas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus São Gabriel da Cachoeira (IFAM-CSGC).

Neste recorte do estudo, através de pesquisa de natureza básica, descritiva, quanto aos objetivos, bibliográfica quanto aos procedimentos, partimos da seguinte questão: como foi o processo inicial de construção de uma educação escolar indígena nessa região?

O texto está estruturado em quatro seções: na primeira, procuramos identificar, descrever e caracterizar o contexto em que se insere a pesquisa. Na segunda, fizemos uma breve retrospectiva histórica da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Percorrendo o caminho, na terceira seção, descrevemos o processo histórico do IFAM-CSGC e a sua relação com o movimento indígena, trazendo reflexões para debates nos espaços de formação de professores indígenas.

O Contexto

O município de São Gabriel da Cachoeira² situa-se no extremo noroeste do Estado do Amazonas, na Federação brasileira, na bacia do Alto Rio Negro, e fica a 852 quilômetros em linha reta, e 1.061 km pelo rio Negro, da capital do Amazonas, Manaus.

Limita-se, ao norte, com a Colômbia e a Venezuela; a leste, com o município de Santa Isabel do Rio Negro, ao sul com o Japurá, e com a Colômbia. O Parque Nacional do Pico da Neblina constitui boa parte do seu território.

Possui uma extensão territorial de 109.181 Km². O município é considerado um ponto estratégico do Brasil; por essa razão a cidade é classificada como área de segurança nacional³.

² IBGE 2016. Amazonas: São Gabriel da Cachoeira. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=130380>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

³ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação Informatizada – Lei Federal nº 5.449 de 4 de junho de 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5449-4-junho-1968-359221-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 28/04/2016.

O município é também conhecido como "cabeça do cachorro", por seu território ter forma semelhante à cabeça deste animal. O município representa quase 8% da área total do Estado do Amazonas.

Como aproximadamente 80%⁴ da população é de origem indígena, possivelmente seja o lugar mais plurilíngue das Américas, onde se falam mais de 20 línguas indígenas⁵, de quatro troncos linguísticos diferentes - Tupi-Guarani, Tukano Oriental, Maku e Aruak.

A área cultural do Alto Rio Negro, de acordo com Cabalzar e Ricardo, é composta pelas seguintes etnias: "Baniwa, Kuripako, Maku, Baré, Warekena, Arapaso, Baré, Barasana, Desana, Karapanã, Kubeo, Makuna, Murity-tapuya, Piratapuya, Siriano, Tariana, Tukano, Tuyuka, Wanana, Tatuyo, Taiwano, Yuruti"⁶, além da etnia Yanomami.

Cada uma dessas etnias que vivem no alto e médio rio Negro diferencia-se de todas as outras, ainda que apenas em certos aspectos. Nesse contexto de diversidade cultural, encontram-se, porém, muitas características comuns entre as diversas etnias, principalmente no que diz respeito aos mitos, às atividades de subsistência, à arquitetura tradicional e à cultura material.

Os povos indígenas que ocupam a área desenvolveram, através de milênios, formas sofisticadas de adaptação ao meio ambiente regional bem como práticas diversas e complementares de subsistência.

Diante das condições limitantes dos ecossistemas da bacia do rio Negro, caracterizada pela predominância dos solos pobres e baixa disponibilidade de peixes e de caça, as diversas etnias habitantes na região desenvolveram estratégias de sobrevivência, entre elas a habilidade para reconhecer e explorar os recursos ambientais disponíveis.

Apesar disso, tornou-se interessante o reconhecimento das potencialidades para criação de alternativas econômicas sustentáveis, baseadas na aliança dos

⁴ IBGE 2010. Censo 2010: População em 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados_divulgados/index.php?uf=13>. Acesso em: 30 dez 2013.

⁵ "Tal dinâmica resulta em um multilinguismo característico da região, em que, numa mesma comunidade, muitas vezes se fala mais de uma língua indígena, além do Português e do Espanhol" (Equipe do programa Rio Negro do Instituto Socioambiental- ISA, 2011).

⁶ CABALZAR, A. RICARDO, B. "Cabeça do cachorro" é "área cultural" de povos indígenas. In: RICARDO, F. (org.). *Terras indígenas & unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. P. 386-387).

indígenas assim como seus conhecimentos tradicionais com os pesquisadores, e os métodos científicos que permitam a realização de trabalhos, capazes de produzir referências técnicas, que ajudem a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas.

O processo de reconhecimento dos direitos territoriais dos indígenas do Alto Rio Negro pelo Governo Federal levou 25 anos, quando, então, foram entregues os decretos de homologação das cinco áreas indígenas da região – TI Médio Rio Negro I, TI Médio Rio Negro II, TI Rio Téa, TI Rio Apaporis, TI Alto Rio Negro, (total de 10.600.000 hectares); encontram-se ainda no processo de demarcação as TI Cué-Cué/Marabitana e Balaio, além das terras nos municípios de Santa Isabel e Barcelos.

Em razão de o município de São Gabriel da Cachoeira constituir-se como o principal polo econômico e administrativo do Alto e Médio Rio Negro, ele sofreu um acréscimo populacional intenso e concentração de população em núcleos urbanos nos últimos 20 anos, caracterizados pela “busca de complementação do estudo escolar, trabalho remunerado, serviço militar e comércio com preços mais acessíveis que os praticados pelos regatões⁷ e barcos de comerciantes que se deslocam pelos rios”⁸.

Embora o contato e o comércio entre os povos tradicionais da região com os não índios tenham forçado a ida de muitos deles para fora de sua área territorial – para trabalho compulsório no baixo rio Negro ou nas cidades de Manaus e Belém – e levado pessoas de outras origens a se estabelecer na referida região, a população indígena ainda é a maioria ali⁹.

Em 2002 começou a vigorar a lei que cooficializou as línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa: a lei 145/2002, aprovada no dia 22/11/2002, proposta por um vereador indígena, a partir de um projeto elaborado pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Linguísticas (IPOL) e a pedido da Federação das

⁷ Vendedor que percorre os rios de barco, parando de lugar em lugar (Dicionário Aurélio Eletrônico, 2013).

⁸ CABALZAR, A. *Povos indígenas do rio negro: uma introdução à socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira*. 3. ed. rev. São Paulo: ISA - Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira - AM: FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2006.

⁹ CABALZAR, A. RICARDO, B. “Cabeça do cachorro” é “área cultural” de povos indígenas. In: RICARDO, F. (org.). *Terras indígenas & unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN).

A lei estipula que os órgãos públicos sediados no município de São Gabriel da Cachoeira e a iniciativa privada deverão ter funcionários aptos a atender aos seus cidadãos em português, Nheengatu, Tukano e Baniwa. O município deverá dispor de tradutores oficiais, e as leis e documentos do poder público deverão ter versões nessas três línguas. O objetivo da lei é garantir o direito do cidadão indígena habitante nesse município, de entender e se fazer entender quando em diálogo com os poderes públicos.

Direito à educação escolar para as populações indígenas

Em 1991, por força do Decreto Presidencial nº 26 de 04 de fevereiro de 1991¹⁰, foi atribuído ao Ministério da Educação e Cultura – MEC a competência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações dessas escolas. A partir de então, todas as atividades desenvolvidas pelos estados e municípios teriam de seguir as diretrizes traçadas pelo MEC.

Na Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559/1991, os Ministros de Estado da Justiça e da Educação, no uso de suas atribuições, considerando que no Brasil, historicamente, a educação para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias, e todos os grupos indígenas vêm reivindicando uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçada suas especificidades culturais; resolvem, no artigo 1º “Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais”¹¹.

Essa portaria garantiu outros direitos da educação escolar para as populações indígenas, reforçando que:

Com tais conquistas as escolas indígenas deixaram de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico e o

¹⁰ MAGALHÃES, E. D. (org.). *Legislação indigenista brasileira e normas correlatas*. 2. ed. Brasília: FUNAI/ CGDOC, 2003.

¹¹ *Id.*, *Ibidem*.

objetivo dessa ação intergovernamental é garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentem-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, língua, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber¹².

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 – vem completar a legislação educacional, emanada da Constituição de 1988. Nessa lei, dois são os principais artigos que dão ênfase à questão da educação escolar indígena, localizados no Título VIII – “Disposições Gerais”:

Conforme o art. 78, incisos I e II, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹³:

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

E, conforme o art. 79, §1º e §2º, incisos I a IV, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado).

Posteriormente à LDB 9394/96, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou a Resolução Nº 03/CNE/CEB de 10 de novembro de 1999, que fixou Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, dando também outras providências.

¹² *Id.*, *Ibidem*.

¹³ BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 02/02/2013.

De acordo com os Referenciais para formação de professores indígenas, nessa resolução, “estão explicitados os princípios e equacionadas as interpretações sobre as esferas de competência do setor público quanto à responsabilidade pela oferta da educação escolar diferenciada às sociedades indígenas”¹⁴.

Ao estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, essa resolução reconhece a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios e fixa as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, ou seja:

A escola indígena tem como elemento básico de sua definição a sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, a exclusividade de seu atendimento à população indígena, o ensino ministrado nas línguas maternas e nas segundas línguas das comunidades atendidas e uma organização curricular própria¹⁵.

Essa organização deve contar com a participação das comunidades indígenas para definir o seu modelo de organização e gestão, considerando as estruturas sociais das comunidades, assim como suas práticas socioculturais e religiosas, suas formas de produção do conhecimento e de seus processos próprios e métodos, tanto de ensino, quanto de aprendizagem. Há que se considerar também suas atividades econômicas bem como o uso e a produção de materiais didático-pedagógicos de acordo com o seu contexto sociocultural.

A Resolução nº 03/99 do Conselho Nacional de Educação considerou, em seus artigos, 1º ao 4º, “que as escolas indígenas organizem suas atividades escolares, independentemente do ano civil, com duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-se às condições e especificidades próprias de cada comunidade”¹⁶.

Esta resolução também fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, como a criação da categoria escola indígena, na condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, garantindo-lhe autonomia

¹⁴ MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - MEC/SEF. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC; SEF, 2002. P. 15.

¹⁵ *Id.*, *Ibidem*.

¹⁶ *Id.*, *Ibidem*.

pedagógica e curricular; orienta o estabelecimento do regime de colaboração entre União, estados e municípios, dentre outros aspectos¹⁷.

Garante aos professores uma formação específica para a educação intercultural e bilíngue, formação esta que poderá ser realizada em serviço e, quando necessário, de forma concomitante com a formação básica; prevê que a atividade docente seja exercida por professores, prioritariamente pertencentes à mesma etnia.

Todo planejamento referente à educação escolar indígena deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais.

A Lei Municipal nº 87 de 24 de maio de 1999 criou o Sistema Municipal de Ensino em São Gabriel da Cachoeira:

§1º. Esta lei disciplina a educação escolar que se desenvolve neste Município, cuja população é majoritariamente composta de diferentes povos indígenas, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social; garantindo aos povos indígenas que a educação escolar se vinculará às suas formas de organização social e aos seus valores culturais, bem como às suas atividades produtivas e ao etno-desenvolvimento¹⁸.

Também incluiu subsistemas indígenas, com níveis diferenciados de educação e ensino:

§2º. O Sistema Municipal de Ensino congregará os subsistemas de ensino que atenderão aos povos indígenas que aqui habitam, conforme prescreve a Constituição Federal em seus artigos 231, 210 e 215, e conforme Princípios Gerais das "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena" do Ministério da Educação, sub=item 3.2, pag. 12: "Escola Indígena: Específica e Diferenciada, Intercultural e Bilíngue" onde podemos ler: "... a Escola Indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outra sociedade a qual pressupõe, por parte das sociedades indígenas, o pleno domínio de sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contra valores da sociedade envolvente e a prática da autodeterminação¹⁹.

¹⁷ CABALZAR, F. D. (org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012.

¹⁸ SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. *Lei nº 087, de 24 de maio de 1999*. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 1999.

¹⁹ *Id.*, *Ibidem*.

Num sistema homogêneo, a diferença não faz sentido, e, pelo impacto que essa lei causou, tanto para o governo de Estado, como para o Municipal, o secretário de educação, na época, teve de interromper seu mandato um ano antes do final de sua gestão. O movimento indígena, porém, decidiu assumir a direção das escolas e dar novos rumos para a educação escolar indígena na região.

O Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, com proposição da categoria escola indígena.

No ano de 2000, através do Decreto nº 003 de 05/04/2000, foi regularizada a rede de antigas escolas rurais, agora reconhecidas enquanto escolas indígenas. Houve, então, o reconhecimento da criação de escolas da Rede Municipal de Ensino de natureza indígena, todas funcionando apenas com o primeiro segmento do ensino fundamental.

A Lei nº 10.172 de 2001 (Plano Nacional de Educação) assegurou juridicamente a autonomia, ao afirmar que cabe às comunidades indígenas a prerrogativa de elaborar e implementar seus processos pedagógicos "quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola"²⁰.

Em 2001, através da Resolução nº 118 de 09 de outubro de 2001, foi aprovado o Programa Construindo uma Educação Escolar Indígena: Formação de Professores Indígenas no município de São Gabriel da Cachoeira pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Amazonas (SEDUC-AM).

Nesse ano também, o governo do Amazonas cria a Fundação Estadual de Política Indigenista (FEPI), com a finalidade de orientar as ações do governo estadual, fazendo uma interlocução em defesa dos direitos dos povos indígenas.

Também em 2001 foi aprovada a Lei nº 135/2001, em de 20/11/2001, que regulamenta a Lei 9394/96 no Sistema Municipal de Ensino, e possibilita aos professores indígenas uma formação diferenciada.

²⁰ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação Informatizada – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-actualizada-pl.pdf> >. Acesso em 28/04/2016.

No ano de 2009, o governo federal inaugurou um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena, instalando uma nova situação política e jurídica na história da educação escolar indígena no Brasil, ou seja, criou os Territórios Etnoeducacionais - (TEEs), aliando a questão educacional à territorial²¹.

O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, parece que veio incorporar anseios de autonomia postos em documentos anteriores, ao afirmar que “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”²².

Essa lei descreveu os objetivos da educação escolar indígena:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena²³.

Os territórios favoreceram a organização de uma série de ações. Entre elas, destacamos:

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil²⁴.

O Decreto procura delinear papéis específicos para cada esfera de governo e

²¹ BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B. *Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0143.pdf>>. Acesso em 16/12/2014.

²² BRASIL. *Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009*. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>>. Acesso em: 15/06/2016.

²³ *Id.*, *Ibidem*.

²⁴ *Id.*, *Ibidem*.

para as lideranças indígenas; recomenda também a criação de comissões para implementação, acompanhamento e avaliação dos territórios etnoeducacionais.

O Território Etnoeducacional Rio Negro foi formado pelos 23 povos indígenas que vivem nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro, no Amazonas, e foi o primeiro arranjo nesse tipo de configuração criado no Brasil.

A construção do Território Etnoeducacional do Rio Negro envolveu um conjunto de instituições governamentais e representações indígenas: Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Secretaria de Educação do Amazonas e as secretarias municipais de Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN).

Numa das reuniões das instituições com as representações indígenas, o grupo elaborou um plano de trabalho, definindo ações prioritárias para o território, entre elas, destacamos: formação de 1.250 professores, sendo 800 em licenciaturas interculturais e 450 no magistério de nível médio; e a produção de materiais didáticos específicos para as escolas dos 23 povos²⁵.

O grupo também definiu quem iria executar as ações, ficando assim definido: a formação de professores em licenciatura intercultural ficou a cargo da UFAM, do IFAM e UEA, com recursos do MEC; e a formação em magistério será responsabilidade da secretaria estadual do Amazonas. A produção de materiais didáticos será feita também pela secretaria de educação com recursos do Plano de Ações Articuladas (PAR).

O MEC, através da Portaria nº 734, de 07 de junho de 2010, instituiu no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena - CNEEI, órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a educação escolar indígena, composta por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas, nomeados pelo Ministro de Estado da Educação.

²⁵ ISA. *Rio Negro debate educação escolar indígena e Território Etnoeducacional*. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-rio-negro/rio-negro-debate-educacao-escolar-indigena-e-territorio-etnoeducacional>>. Acesso em: 03/10/2014a.

Em 13 de julho de 2011, pela portaria nº 936, foi instituída, pelo Ministério da Educação, a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Rio Negro, que compreende as Terras Indígenas distribuídas nos municípios de Barcelos, São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do Rio Negro, no estado do Amazonas, como instância consultiva e deliberativa das políticas e ações da educação escolar indígena no âmbito do referido Território Etnoeducacional.

Em 30 de outubro de 2013, pela portaria 1.062, o Ministério da Educação, institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, conforme disposto no Decreto nº 6.861/2009.

A Portaria trouxe também elementos inovadores, pois previu atenção especial tanto à educação de jovens e adultos, quanto à educação profissional e tecnológica, sugerindo até a implantação da Rede Federal de Educação Profissional em Terras Indígenas²⁶, e atualiza a demanda da educação escolar indígena em diferentes níveis de ensino, na perspectiva de qualificar a oferta de educação superior e pós-graduação²⁷.

O decreto e as portarias efetivaram-se no sentido da ampliação dos direitos indígenas, buscando diminuir as desigualdades sociais. Assim, deram novo significado à política de educação escolar indígena não só interferindo nas formas de gestão e condução das escolas, como também inserindo, com maior ênfase, o protagonismo dos povos indígenas em seus processos de educação escolar.

Escola indígena na região do rio negro

A presença missionária na região data do século XVIII, com a presença de jesuítas, carmelitas e franciscanos, culminando no século XX com a instalação permanente das missões salesianas, que construíram internatos para a catequese

²⁶ Temos conhecimento de alguns *campi* já estarem instalados em terras indígenas, um exemplo disso é o *campus* onde trabalho, em São Gabriel da Cachoeira-AM, mas não temos conhecimento se todos trabalham com uma educação diferenciada que atenda as expectativas dessa população; podemos dizer que onde trabalhamos há um movimento de estudos, experiências e discussões a este respeito.

²⁷ BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B. *Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0143.pdf>>. Acesso em 16/12/2014.

e educação das crianças e jovens indígenas, implementando a política integracionista do Estado brasileiro²⁸.

O sistema de educação dessas escolas era o Sistema Pedagógico de D. Bosco, baseado no trinômio Razão-Religião-Amabilidade, também conhecido como sistema preventivo²⁹. A essência dessa pedagogia residia na adoção desse método numa época em que a educação utilizava quase exclusivamente métodos repressivos³⁰.

Suas práticas e discursos eram orientados para a obediência e submissão e afastava seus seguidores da criação, assim como da iniciativa³¹. Seus dispositivos pedagógicos atuavam de modo a conduzir a uma experiência de si controlada, a uma verdade igual para todos³².

Ao longo do processo de colonização, ignoraram-se as questões indígenas especificamente. Com isso, as nações indígenas sofreram grandes perdas, especialmente no que se refere à prática das suas religiões e da sua cultura.

Os missionários consideravam atos pecaminosos as danças, os rituais, as músicas, o uso do fumo, a pajelança, beber peru³³, a construção e moradia em Kahtiri Wi'i³⁴

²⁸ CABALZAR, F. D. (org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012.

²⁹ CAMARGO, D. M. P. de C. & ALBUQUERQUE, J. G. 2006. *O eu e o outro no médio indígena: alto Rio Negro (AM)*. *Educação e Sociedade*, v.27, n.95, mai/agosto. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a07v2795.pdf>>. Acesso em 29/08/2015.

³⁰ CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

³¹ "Quando eu vivia no internato, os salesianos e os professores não-indígenas e indígenas professores nos ensinaram a decorar, repetir, imitar e obedecer. O bom aluno era aquele que conseguia dizer aquilo que o professor ensinava e do jeito como ele dizia. Na época, eu ganhei vários prêmios por saber tudo decorado!" (REZENDE, J. S. *Da escola com os salesianos para a escola indígena*. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem05/justino.htm>. Acesso em: 29/08/2015., p. 67).

³² CAMARGO, D. M. P. de C. & ALBUQUERQUE, J. G. 2006. *O eu e o outro no médio indígena: alto Rio Negro (AM)*. *Educação e Sociedade*, v.27, n.95, mai/agosto. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a07v2795.pdf>>. Acesso em 29/08/2015.

³³ Na língua Tukano, bebida extraída e fermentada do sumo da mandioca (REIS, J. V. *Educação de jovens e adultos e a diversidade sociocultural indígena no alto rio negro*. Artigo Científico (Especialização). Manaus, AM: IFAM-Centro, 2010. 1 CD-ROOM., p. 4).

³⁴ Na língua Tukano, significa Casa da Vida, espaço fundamental para realização dos rituais. Os missionários denominaram de casa do mal. Esta denominação surge da composição do termo malu do Latim (significa aquilo que é nocivo, prejudicial, mau) e oca do Tupi (significa casa) daí surge o termo "maloca" (mal + oca = maloca) (*Id.*, p. 4). Atualmente "as malocas foram construídas em algumas comunidades [...], no âmbito de um processo de recuperação de tradições e como marca de identidade pelo movimento indígena [...]" (FOIRN/ISA. *Povos indígenas do alto rio negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira*. 3. ed. São Gabriel da Cachoeira: Editoração própria, 2006.

dos indígenas e aplicavam castigos físicos e psicológicos aos que transgrediam as regras por eles impostos. Todo e qualquer tipo de manifestação cultural dos povos indígenas, inclusive o uso de sua língua, era proibido, em nome de um deus que era desconhecido pelos indígenas.

Suas malocas foram destruídas, por serem consideradas templo do mal. Também foram desprezadas suas atividades de subsistência, como a pesca, a caça, a coleta de frutos silvestres³⁵.

Para efetuar o trabalho de catequese, educação e civilização dos índios, os salesianos construíram ou restauraram alguns centros (São Gabriel da Cachoeira em 1915, Taracúá em 1923, Iauaretê em 1929, Santa Izabel do Rio Negro em 1942, Pari-Cachoeira em 1945 e Assunção do Içana em 1955), dotando-os de igreja, hospital, escola e internatos destinados a receber crianças entre 10 e 12 anos até 16 a 18 anos.

O poder destas escolas representava o poder da Igreja; eram amparadas pelo Estado brasileiro, pois, durante muito tempo, foram os únicos a oferecerem serviços de saúde e de educação na região.

Os salesianos interferiram em muitos aspectos da organização social tradicional: com seu programa civilizatório, eles consideravam que poderiam penetrar na consciência dos adultos e velhos através de seus próprios filhos e netos, a partir do momento em que eles estivessem formados numa educação cristã e rigorosa³⁶.

Propiciaram o esvaziamento das comunidades³⁷, “sob falsos pretextos de promiscuidade sexual e falta de higiene, convenceram os índios a abandonarem as malocas e se organizarem em povoados compostos por casas monofamiliares”³⁸, fundando as grandes missões que deveriam concentrar e facilitar sua atividade catequética e escolar.

³⁵ REIS, J. V. *Educação de jovens e adultos e a diversidade sociocultural indígena no alto rio negro*. Artigo Científico (Especialização). Manaus, AM: IFAM-Centro, 2010. 1 CD-ROOM.

³⁶ CABALZAR, A.; RICARDO, C. A. *Povos indígenas do alto e médio rio negro: Uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia Brasileira*. São Paulo/São Gabriel da Cachoeira: ISA / FOIRN. 1998.

³⁷ “[...] nome dado há décadas pelos missionários católicos – e adotado também pelos protestantes – aos povoados que vieram a substituir as antigas malocas comunais, que eram grandes casas que serviam de moradia para várias famílias” (FOIRN/ISA, 2006, p. 83).

³⁸ FARIA, I. F. *Território e territorialidades indígenas do alto rio negro*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003. P. 30.

As crianças eram afastadas de seu lugar de origem e de sua família e eram formadas pelo ideário e rotinas da Missão, que se caracterizavam principalmente, pelo rigor e a disciplina, pelos horários que deveriam ser cumpridos e pela separação do sexo oposto.

As missões empreenderam uma intensa campanha contra o modo de vida tradicional, como o uso das línguas maternas³⁹ nos internatos, a prática de danças e rituais de cura, a residência em casas comunitárias com simbolismo complexo. Demonstrando um profundo menosprezo pelas formas de organização e pensamento dos índios, procuraram desde o começo dizimar as manifestações culturais destes povos.

[...]. Desestimularam também os índios Tukano e Baniwa a participar dos rituais de iniciação masculina, conhecidos na região como rituais de Jurupari. Empreenderam campanhas de difamação e de ridicularização das atividades dos pajés locais, proibiram o consumo de bebidas alucinógenas, tiraram das malocas indígenas enfeites e instrumentos de música cerimoniais⁴⁰.

Além dos salesianos, os indígenas da região do Alto Rio Negro também tiveram experiências educacionais efetuadas pelos missionários protestantes, que ensinavam a ler na própria língua materna com o objetivo de lerem a Bíblia, que foi traduzida em várias línguas indígenas, no entanto, esse processo também não aceitava o modo de vida e cosmologia desses povos, condenando, entre outras coisas, os rituais sagrados, o uso do fumo e do caxiri⁴¹.

³⁹ “O choque da primeira hora aconteceu com relação à língua Tuyuka. Chegando no dormitório quando falei em Tuyuka, com meus colegas da aldeia, eles me disseram que não era mais para falar a língua Tuyuka, mas a língua Tukano. Uma mudança inesperada e rápida. Como fica uma criança com 9 anos incompletos, sendo proibida de falar a única língua que sabe falar? Os psicológicos (SIC) diriam que a criança poderia ficar traumatizada? Sofri para aprender a língua Tukano, mas aprendi. (...). Em 1973 veio outro choque, não foi somente para mim (Tuyuka), mas para todos os alunos internos de todas as etnias: Tukano, Desano.... O sofrimento era para todos, pois não podíamos mais falar em línguas indígenas, somente a língua portuguesa (ainda bem, durante três anos). Assim vimos o internato se calar: não sabíamos falar o português! Como vamos falar? Se alguém falasse alguma palavra em língua indígena, alguém já denunciava. Isso gerava muitos castigos. Os castigos mais comuns eram: se você falasse a língua indígena pela manhã, ficava sem almoço e, às vezes, até sem a janta; se falasse pela tarde, ficava sem a janta e até sem o mingau da manhã. Só que na hora em que outros estavam almoçando ou jantando tínhamos que rachar ou carregar a lenha. Se falássemos de noite, ficávamos em pé ao lado da rede. Se falássemos durante o tempo dos trabalhos, o castigo era ficar mais tempo enquanto outros iam embora. Se fosse durante o tempo de estudo, ficar estudando em pé. Se o nosso pai chegasse no dia de nosso castigo, não podíamos nem conversar com o pai e nem receber aquilo que ele trazia, geralmente era comida (peixe, carne...). Este castigo foi o mais pesado” (TUYUKA, 2015, p. 78).

⁴⁰ FOIRN/ISA. *Povos indígenas do alto rio negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira*. São Gabriel da Cachoeira: Editoração própria, 1998. p. 95-96.

⁴¹ É uma bebida muito utilizada em festas e rituais indígenas (Nogueira, 2008).

Gerou-se uma competição entre evangélicos e católicos pela conquista das almas, o que provocou a separação de famílias e nações, interferiu de forma violenta sobre os símbolos, valores e organização sócio espacial e desencadeou o processo de segregação espacial⁴².

Ao longo de dois séculos de contato com programas de catequese e 'civilização', operados pelo Estado, através das missões religiosas bem como, pelas dinâmicas de migração e urbanização contemporâneas, os indígenas têm sofrido impactos sem precedentes em termos culturais⁴³, colocando para estes a questão da identidade cultural no centro dos debates locais empreendidos por suas representações políticas e sociais.

Apesar disso, os povos do Alto Rio Negro ainda puderam aproveitar alguma coisa positiva desse longo processo. Especialmente porque aprenderam muita coisa sobre o mundo dos não índios, que hoje estão utilizando como ferramenta para defenderem seus direitos.

A implantação das atividades missionárias, a partir dos anos 20 do século passado, interrompeu um longo ciclo de exploração e espoliação dos povos da região por patrões e comerciantes, que:

Em decorrência do ciclo da borracha, boa parte dos índios ainda era vítima do sistema de patronagem, obrigada (SIC) a pagar dívidas intermináveis contraídas no trabalho forçado nos seringais, muitos tendo fugido rumo às cabeceiras dos rios. A Santa Sé incumbiu então a Congregação Dom Bosco de estancar os abusos contra os indígenas que, nessa situação, não resistiram à chegada dos salesianos⁴⁴.

Os salesianos também foram responsáveis pela ampla difusão da escolarização e por um alto índice de alfabetização na região.

⁴² FARIA, I. F. *Território e territorialidades indígenas do alto rio negro*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003. P. 31.

⁴³ “[...] muitos indígenas rejeitavam as práticas culturais, negavam a identidade indígena e se consideravam brancos (civilizados). Os alunos e alunas não eram educados nas tradições indígenas, mas sim para os valores do mundo do civilizado (língua portuguesa, costumes e profissão). O sonho era um dia tornar-se branco. Quando um filho já sabia falar a língua portuguesa, os próprios pais diziam: - O meu filho já é branco! Essa situação gerava orgulho nos jovens, pais, professores, salesianos e no governo” (Rezende, 2012, p. 31).

⁴⁴ CABALZAR, F. D. (org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012. P. 29.

Nos anos 70 do século XX, de acordo com Luciano⁴⁵, a partir das lutas de forças sociais progressistas, as quais combateram processos políticos de exclusão social e econômica que se espalharam pelo mundo, surgiram fortes pressões por políticas favoráveis aos excluídos, inclusive aos povos indígenas brasileiros.

Segundo o autor, foi nesse cenário e período histórico que:

Em 1980, um grupo de representantes do povo tukano (um dos 23 povos indígenas da região do Alto Rio Negro) foi ao Tribunal de Rotterdam, denunciar os métodos e práticas salesianas em seus internatos, acusando-os de etnocídio, ou seja, de destruidores das culturas indígenas do Alto Rio Negro⁴⁶.

A partir disso, a concepção e atitude política em relação aos povos indígenas muda na igreja católica, que começou a assumir o discurso da descolonização e da evangelização através dos elementos da cultura dos povos indígenas e do respeito às tradições, costumes e línguas.

Esse novo discurso e prática pastoral, representado, sobretudo pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) chegou a ser conhecidos (SIC) no seio da Igreja Católica como 'inculturação', ou seja, o evangelho interpretado e vivido a partir dos valores das culturas indígenas⁴⁷.

Conflitos entre os missionários foram surgindo, já que alguns padres salesianos acreditavam que os indígenas deveriam recuperar, revitalizar e fortalecer suas práticas, mas outros não queriam que isso acontecesse.

Surgem conflitos entre os indígenas e os missionários, pois algumas lideranças indígenas, que foram escolarizadas nos internatos salesianos, alimentaram uma visão crítica àquela filosofia de educação.

Entre os próprios indígenas também havia conflitos, pois alguns acreditavam que a proposta de valorização das culturas indígenas era uma volta ao passado, e que a escola deveria se preocupar em ensinar os conhecimentos das sociedades civilizadas⁴⁸.

⁴⁵ LUCIANO, G. S. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2011.*

⁴⁶ *Idem*, p. 150.

⁴⁷ *Idem*, pp. 150-151.

⁴⁸ Era uma forma de eles acreditarem que os índios se tornariam "brancos", como afirma Rezende (2015): "nos ensinaram a falar a língua portuguesa, símbolo do progresso e da civilização. Assim quem aprendia a falar o português já se considerava "branco" e considerava quem não aprendia,

Nesse mesmo período, o governo, por considerar que não precisava mais da mediação da Igreja, retirou boa parte do seu apoio ao empreendimento missionário no Alto Rio Negro. Isso fez com que muitos internatos fossem, gradativamente, fechados, já que os missionários não conseguiram meios próprios para sustentar os altos custos de sua manutenção e de seu funcionamento.

As famílias que queriam possibilitar acesso dos seus filhos às escolas tiveram que mudar, ou para a cidade, ou para os centros missionários, causando um grande crescimento populacional, que continua até os dias de hoje.

Desativados os internatos, as escolas rurais iniciaram o processo de composição da rede escolar municipal. Essas escolas, contudo, ainda mantinham dependência administrativa do governo do Estado e eram supervisionadas pelas irmãs salesianas.

A Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC/AM) manteve os colégios salesianos espalhados pela região, assim como os estabelecimentos de ensino na cidade de São Gabriel da Cachoeira.

A partir dos anos 1980⁴⁹, surgem movimentos⁵⁰ de professores indígenas voltados às questões da educação. A Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües (OGPTB) foi criada em 1986 e a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR) em 1990⁵¹.

Nessa década, os povos indígenas do Brasil iniciaram sua luta por uma educação escolar indígena, a qual pudesse mostrar que os indígenas têm

de 'índio'! Nós fomos incorporando essa mentalidade a tal ponto de acreditar que o estudo e a língua portuguesa nos tornariam 'brancos'".

⁴⁹ "Na década de 70, iniciou-se a estruturação de diferentes organizações indígenas, com o objetivo de defesa dos territórios e de luta por outros direitos. O movimento ganhou corpo e visibilidade nacional com as grandes reuniões, organizadas pela União das Nações Indígenas (UNI), juntando um número expressivo de povos indígenas. A partir UNI, formam-se outras organizações indígenas de representação mais regional ou étnica. Estruturam-se igualmente associações e organizações de professores e de agentes de saúde indígenas. Desde então, intensificou-se em todo o país a realização de 'Encontros de Professores Indígenas', ou 'Encontros de Educação Indígena', nos quais eram discutidas questões relativas à escola que os índios queriam para suas comunidades (MEC/SEF, 1998, p. 28).

⁵⁰ "O movimento indígena começou a discutir como a gente queria a escola. O ponto básico que levou à mudança foi justamente a proibição das coisas que eram nossas, isso que nos fez mesmo procurar que a educação mudasse". (CABALZAR, 2012, p. 325).

⁵¹ SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In.: SILVA, Aracy L; GRUPIONI L. D. B. (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

conhecimentos específicos, e que precisavam ser reconhecidos e valorizados, tanto no ambiente da escola, quanto na educação nacional.

Na região do rio Negro, a discussão a respeito da educação escolar indígena foi liderada pela Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN)⁵², que apoiou a participação dos professores indígenas do rio Negro junto ao movimento da COPIAR⁵³, através de encontros “focados na defesa de territórios e dos direitos à diversidade linguística, cultural, saúde e educação escolar indígena”⁵⁴.

A partir daí, grandes mudanças nas escolas da região começam a ocorrer, decorrentes não só da mobilização indígena, por intermédio da FOIRN, Associação de Professores Indígenas do Alto Rio Negro (APIARN) e COPIAR, mas também pelas novas diretrizes nacionais para a educação escolar indígena.

O movimento indígena⁵⁵, com a FORIN, tem pautado suas discussões e ações no âmbito da educação escolar indígena, construindo suas experiências com base em sua diversidade cultural, ou seja, delineando um sistema próprio, de modo a romper com os modelos introduzidos em seus contextos socioculturais que tendem a fragmentá-los, fragilizá-los assim como, eliminar os conhecimentos e línguas dos povos indígenas da região.

Um dos mecanismos usados para mudar esse quadro e fortalecer seus paradigmas em torno de uma educação intercultural, tem sido a realização de encontros, como seminários, nos quais há a participação efetiva das organizações indígenas e dos governos – municipal, estadual e federal – objetivando dar

⁵² Desde sua fundação a FOIRN vem estimulando e possibilitando a realização de vários encontros, cursos, assembleias e outros eventos para discussão da situação da educação. Tem apoiado também a participação efetiva dos professores indígenas da região nos encontros anuais do Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, que desde 1988 vem se reunindo para discutir problemas e soluções para as escolas indígenas da região.

⁵³ “[...] em vários encontros da COPIAR a delegação do rio Negro afirmava que as escolas até o final dos anos 90, funcionavam como *portas de saída* das comunidades, ou seja, as escolas de ensino fundamental (primeira parte ou I segmento) nas aldeias funcionavam apenas para formar e incentivar os jovens para irem morar nas cidades, supostamente para se transformarem em pessoas mais educadas, ou mais formadas e mais cidadãs” (Albuquerque & Azevedo, 2012, p. 75).

⁵⁴ CABALZAR, F. D.; OLIVEIRA, L. A. A. Novas práticas na educação escolar indígena o rio negro. In: CABALZAR, Flora Dias (org.). *Educação escolar indígena: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012. P. 32.

⁵⁵ “Para o movimento indígena, a escola só se torna indígena quando conta com a participação efetiva da sua comunidade, tanto nos processos de discussão do projeto de escola, quanto na sua implementação e gestão” (AGUDELOS, 2013).

visibilidade e fortalecer as experiências das Escolas Indígenas do Alto Rio Negro, e buscando o reconhecimento junto aos órgãos competentes, particularmente junto a SEDUC/AM e ao Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas⁵⁶ (CEEI/AM).

Nesse espaço foi discutido o fortalecimento de parcerias com as Instituições de Ensino Superior na construção de políticas públicas de educação superior indígena, considerando as especificidades culturais, de modo a atender a demanda regional para a qual é imprescindível a formação de professores indígenas no âmbito do Ensino Superior.

No final dos anos de 1990, os povos indígenas se mobilizaram para reestruturarem suas escolas, cada uma com objetivos diferenciados. Estrategicamente, a escola começou a ser vista como um espaço privilegiado de resistência, que precisava ser ressignificado para que pudesse se livrar do seu caráter repressor, transformando-se num espaço de resistência legítima.

O projeto de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, que tinha como princípio a valorização das línguas e culturas dos povos indígenas, contou com apoio financeiro de instituições norueguesas⁵⁷. Iniciou-se, nessa década, com alguma experiência prática em escolas piloto, começando com os povos Baniwa e os Tuyuka e, mais tarde, espalhando-se para outros povos e regiões.

Sob o título 'Formação de pessoa (Educação na Escola)', o registro da VII Assembleia Geral da Oibi, em 2001, aponta concepções importantes para os Baniwa na formação escolar. Ali afirmam que determinados conceitos devem ser orientadores na formação dos jovens, como os termos: *kádzeeka* (hábil), *íkadzeekataakakhetti* (estudo) e *kádzeekataakakawa* (estudar):' (...) formação é preparar a pessoa, antes, para o trabalho ou enfrentar a vida, enquanto viver. A pessoa já é hábil para uma certa atividade que gosta de fazer. O mundo é cercado de vários conhecimentos e técnicas de fazer ou

⁵⁶ Criado em 1998, no estado do Amazonas, como órgão consultivo e deliberativo, para assessorar o Conselho Estadual de Educação. Funcionava, porém, apenas como órgão consultivo junto às comunidades indígenas, revelando a falta de autonomia e de orçamento. Somente em 2011, o CEEI obteve parecer favorável do Conselho Nacional de Educação (CNE) à retomada de sua autonomia, transformando-se em órgão de natureza normativa (CABALZAR & OLIVEIRA, 2012, p. 33).

⁵⁷ "Rainforest Foundation da Noruega (RFN) e Campanha dos estudantes secundaristas noruegueses – Operação Um Dia de Trabalho (OD)" (ISA/FOIRN, 2012, p. 5). "Na operação um Dia de Trabalho os estudantes secundaristas de todas as escolas da Noruega param seus estudos por um dia e vão trabalhar. Um vai lavar carro, outro vai fazer e vender bolo; fazem pequenas atividades que rendem algum dinheiro. Todo o dinheiro arrecadado é doado para essa organização chamada OD. Em seguida, eles viajam, a cada campanha para diferentes países, para decidir o que irão apoiar (ISA/FOIRN, 2012, P. 60).

produzir as coisas para sua sobrevivência, seja na floresta ou nas grandes cidades. Para que a pessoa tenha estes conhecimentos ou maneira de fazer ou produzir, é necessário que tenha estudo. E para que ele tenha estudo, precisa estudar. A pessoa deve se habilitar trabalhando. Traduzindo isso para o nosso mundo de compreensão, habilitar significa trabalhar. Aí sim, está estudando, tendo estudo e aprendendo. É isso que vai valer na vida de uma pessoa. Não uma fantasia (teoria), mas prática, como ensinavam nossos antepassados uns para com os outros, na forma chamada oral⁵⁸.

É importante assinalar que o Movimento Indígena do Rio Negro tem acumulado muita experiência, obtendo resultados no que tange à educação escolar indígena, merecendo destaque as escolas Baniwa do Alto Içana, Escola Pamáali, Escola Tuyuca, Escola Tukano.

Estas escolas propõem o ensino com pesquisa, gestão própria e autonomia para decidir sobre o que e como ensinar, procurando provar, com essas experiências, que a escola indígena diferenciada pode ser possível.

Até a segunda metade da década de 1990, as escolas municipais de São Gabriel da Cachoeira não eram reconhecidas oficialmente por meio de um ato legal de criação. A educação escolar indígena passou a ser uma política do município a partir de alguns secretários municipais de educação que assumiram o compromisso com esse tipo de educação.

Além disso, realizou-se a I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira – AM, em 2008, com as seguintes instituições: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas, SEMEC de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, IFAM-CSGC, UEA, UFAM, FUNAI.

Essa conferência também contou com a participação dos povos indígenas da região do rio Negro, representados por suas lideranças políticas e tradicionais, assim como, por professores, FOIRN e ISA.

Estas instituições discutiram e pactuaram um Plano de Ação para o desenvolvimento e institucionalização da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional do Rio Negro, de modo a respeitar a territorialidade dos povos

⁵⁸ DINIZ, L. L.; SILVA, A. L.; BANIWA, A. F. Escola indígena baniwa e coripaco pamáali. In: CABALZAR, F. D. (org.). *Educação escolar indígena: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012. P. 238

indígenas, garantir a sua participação e consulta em todas as etapas de sua construção, implementar 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.

Nesta conferência, “foram pactuadas as primeiras ações para o Território Etnoeducacional do rio Negro (TEE/RN)”⁵⁹.

Ficou a cargo do IFAM-CSGC: 1) ampliar a oferta de cursos de formação técnica e tecnológica de acordo com as demandas e necessidades das comunidades; 2) consolidar o processo de gestão participativa, com a participação do IFAM-CSGC, FOIRN, MEC, ISA, APIARN, SEMED, APM do IFAM, SEMPA, COPIARN e FUNAI; 3) 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. Assim também, em 2009, realizou-se o Seminário Rio Negro de Educação Escolar Indígena, que sistematizou as propostas dos encontros locais ocorridos nas várias regiões do Rio Negro, incluindo os municípios de Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro. O objetivo foi avaliar e refletir acerca das potencialidades e os gargalos das ações desenvolvidas na área de educação escolar indígena na região.

Da mesma forma, em 2014, após a realização de oito etapas locais de Seminários de Educação Escolar Indígena, em diferentes localidades da região do Rio Negro, no Amazonas, realizou-se uma reunião na FOIRN, em São Gabriel da Cachoeira, para a consolidação das reflexões e proposições durante o Seminário Rio Negro de Educação Escolar Indígena.

De acordo com o Plano de Ação Revisado – Território Etnoeducacional Rio Negro⁶⁰, “todas as reflexões confluíram para a revisão do Plano de Ação do Território Etnoeducacional do Rio Negro (TEE Rio Negro) que passa a orientar a

⁵⁹ CABALZAR, F. D.; OLIVEIRA, L. A. A. Novas práticas na educação escolar indígena o rio negro. In: CABALZAR, Flora Dias (org.). *Educação escolar indígena: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012. P. 40.

⁶⁰ ISA. *Plano de ação do território etnoeducacional do rio negro*. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/blog/pdfs/doc_2_teern1.pdf>. Acesso em: 10/02/2014b. p. 2

gestão do setor público com acompanhamento da Comissão Gestora do TEE". As atuais escolas indígenas das comunidades originaram-se de pequenas escolas denominadas 'escolinhas rurais', as quais surgiram com o fim dos internatos e por pressão dos indígenas sobre os missionários salesianos que se viram obrigados a buscar alternativas para a continuidade dos processos de formação escolar das crianças indígenas, notadamente voltadas à alfabetização em língua portuguesa e ensino das primeiras contas de matemática⁶¹.

Funcionavam em pequenas construções de taipas⁶², com cobertura de palha caraná, construídas pelas próprias comunidades, onde os ex-alunos das antigas escolas-internatos, com, pelo menos, a quinta série do ensino fundamental, atuavam como professores.

Aos poucos, as escolas das comunidades indígenas foram oficializadas pelo poder municipal, com servidores, professores do município, com supervisão dos missionários até o início dos anos 90, com classes multisseriadas, com as séries iniciais. Foram essas escolas que deram origem às atuais escolas indígenas das comunidades.

Há quatro períodos que dividem os modelos de educação escolar para os povos indígenas:

O primeiro corresponde ao período de implantação e funcionamento do internato salesiano, transcorrido ao longo das décadas de 1920 a 1960. O segundo refere-se à fase de implantação das escolinhas nas comunidades na década de 1970. O terceiro seria perceptível a partir da segunda metade da década de 1980, quando se consolida a educação escolar municipal e começa a aumentar o número de escolas em toda a região. O quarto período corresponde ao início de implantação de escolas indígenas sob a nova orientação político-pedagógica da educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, que data da segunda metade da década de 1990, cuja ideia central é o protagonismo indígena e práticas pedagógicas interculturais⁶³.

⁶¹ LUCIANO, G. S. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2011.*

⁶² Também chamada de pau-a-pique, taipa de sopapo, taipa de sebe, barro armado, é uma técnica em que as paredes são armadas com madeira ou bambu e preenchidas com barro e fibra. Fonte: <<http://www.colegiodearquitetos.com.br/dicionario/2009/02/o-que-e-taipa-2/>>. Ainda existem, nos dias de hoje, escolas com este tipo de construção.

⁶³ LUCIANO, G. S. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2011. P. 152.*

As escolas salesianas ainda estão funcionando no rio Negro, porém com a coordenação de professores indígenas, caracterizando um novo ciclo de mudanças muito recentes⁶⁴.

Para essas autoras o rompimento, tanto com a sala de aula como com seus rituais instituídos e cristalizados desde tempos imemoriais de colonização e missão, foi a primeira decisão corajosa dos índios do rio Negro, já que para fazer educação escolar com autonomia e bons resultados, seria necessário:

[...]romper com a maioria dos rituais escolares, que, sendo históricos, normalmente se impõem como naturais. Era preciso enfrentar o discurso da 'competência' da educação salesiana, da ideologia do 'professor formado', da 'ordem em tudo' preconizada por Comenius e aplicada sistematicamente nos calendários, nos horários rígidos, na organização e progressão das turmas (séries, ciclos, fases); na adequação da idade às séries ou ciclos; na seleção prévia de conteúdos ordenados nos livros didáticos segundo critérios que não fazem sentido para os alunos e comunidades indígenas⁶⁵.

Havia mais coisas para transgredir, para que um sistema de educação escolar pudesse de fato, ocorrer:

[...] a noção de tempo, de calendários pré-fixados nas secretarias de educação, com seus períodos de férias e recessos, organizados, sem considerar as necessidades das comunidades; cada disciplina isolada uma das outras, com suas cargas horárias determinadas arbitrariamente sem nenhuma relação com os alunos reais e as necessidades concretas de conhecimentos que ajudariam as comunidades a resolver os seus problemas; disciplinas definidas de forma inflexível para cada curso/ série, sem a possibilidade de trocar durante um percurso, sob o risco de os cursos não serem reconhecidos nacionalmente⁶⁶.

Muitos obstáculos ainda viriam, mas ainda assim as lideranças indígenas não desanimaram, pelo contrário, sabiam que também deveriam enfrentar:

[...] o discurso da competição representado pelas notas, pelas

⁶⁴ ALBUQUERQUE, J. G.; AZEVEDO, M. M. A. Narrando uma trajetória. In: CABALZAR, F. D. (org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012.

⁶⁵ ALBUQUERQUE, J. G.; AZEVEDO, M. M. A. Narrando uma trajetória. In: CABALZAR, F. D. (org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012. p. 77.

⁶⁶ (*Idem*, p. 78).

provas, pelos jargões classificatórios: 'aprovado/reprovado', 'apto/não apto'; ressignificar o discurso da hierarquia, da obediência, dos regimentos rígidos, onde prêmios e castigos são previstos [...]. Os sistemas nacionais de avaliação – iguais para todas as escolas do país – desconsideram as formas próprias dos diferentes povos e comunidades⁶⁷.

Em todo caso, no que concerne às escolas indígenas, por mais que a legislação nacional nos últimos anos se apresente favorável à criação de escolas e programas de formação que respeitem, como salientam Albuquerque & Azevedo, “as línguas e culturas dos povos indígenas, e seja incentivadora de mudanças que transformem as escolas ‘para indígenas’ em escolas ‘de indígenas’, na prática existem condicionamentos negativos, sérios empecilhos para sua realização”⁶⁸.

Seja como for, é importante salientar que, desde o início da colonização do Brasil, a escola tem sido utilizada como um instrumento de controle, com o objetivo de inserir os indígenas no contexto de uma sociedade capitalista, e, assim fazendo, a escola serviu para formar mão de obra capaz de executar tarefas e manter a ordem vigente.

No entanto, apesar de todas as imposições, foi por meio da escola que, na maioria das vezes, germinaram as ideias de mudanças: esse instrumento que, inicialmente, fora utilizado para reproduzir uma situação estabelecida, pôde também fomentar sua desintegração.

Considerações Finais

Nesse artigo, procuramos identificar, descrever e caracterizar o contexto em que se inseriu uma pesquisa durante um curso de doutorado, onde fizemos uma breve retrospectiva histórica da educação escolar indígena na região do Alto Rio Negro, onde o município de São Gabriel da Cachoeira está inserido.

A formação de professores é uma demanda dos povos indígenas dessa região, onde, em muitas escolas localizadas em comunidades indígenas, professores atuam apenas com o ensino médio. O IFAM-CSGC lançou o seu primeiro curso de licenciatura intercultural indígena, que se constituiu como parte

⁶⁷ (*Idem, Ibidem*).

⁶⁸ (*Idem*, p. 74).

de ações concretas no sentido de atender a essa demanda.

Na realização da formação de professores indígenas no *campus*, podemos afirmar que o curso destinado a esse fim se defrontou com vários desafios, de diferentes naturezas, e nem todos foram superados.

As sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino e de aprendizagem combinam concepções próprias sobre o que deve ser aprendido: como, quando e por quem, com espaços e momentos formais e informais.

Isso tudo pode ser explicado pelo processo de mudança pelo qual passa a educação escolar indígena, que tem reforçado a construção de uma gestão autônoma de suas escolas, que vem reivindicando autonomia sobre seus processos próprios de educação, articuladas a projetos de interesse das comunidades e diretamente relacionados à valorização dos conhecimentos indígenas nos currículos, ao fortalecimento das línguas indígenas, ao estímulo ao ensino via pesquisa e favorável à produção dos conhecimentos indígenas.

Estar imerso no contexto da cultura local, assim como dominar a língua desse contexto, são requisitos considerados imprescindíveis para que os professores indígenas possam interagir com os códigos da escola orientados pelos códigos da cultura local, territorializada.

Com base no que foi lido e estudado a respeito da educação escolar indígena na região do Rio Negro, procuramos contribuir para a reflexão sobre o desenvolvimento de experiências pedagógicas existentes no interior das escolas indígenas, a partir das manifestações de quem trabalha nessas mesmas escolas e que estudam, ou venham a estudar, no IFAM-CSGC.

Ainda que nesta região, muitos projetos de educação escolar indígena já se encontram em fase bastante avançada, quer do ponto de vista da reflexão política, quer de sua perspectiva pedagógica, a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado, pois a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros.

Desse movimento, resultam valores, concepções e conhecimentos próprios elaborados em condições únicas e formulados a partir de discussões e reflexões originais, isso tudo implica que precisamos pensar a formação de professores

indígenas no IFAM-CSGC, a partir de suas concepções do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos, já que estamos inseridos nesse contexto.

Referências

AGUDELOS, D. S. C. *Educação indígena*. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/03/03-educac%C3%A7%C3%A3o-ind%C3%ADgena.pdf>>. Acesso em 15/06/2013.

ALBUQUERQUE, J. G.; AZEVEDO, M. M. A. Narrando uma trajetória. In: CABALZAR, F. D. (org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012.

BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B. *Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0143.pdf>>. Acesso em 16/12/2014.

BRASIL. *Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009*. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>>. Acesso em: 15/06/2016.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 02/02/2013.

BRASIL. Ministério da Justiça e Ministério da Educação. *Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991*. Dispõe sobre a educação escolar para as populações indígenas. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 17 abr. 1991. Seção 1, p. 7084.

BRASIL. *Resolução Nº 03/CNE/CEB, de 10 de novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf> Acesso em 08/01/2013.

BRASIL. *Resolução Nº 118, de 09 de outubro de 2001*. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf> Acesso em 08/01/2013.

CABALZAR, A. *Povos indígenas do rio negro: uma introdução à socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira*. 3. ed. rev. São Paulo: ISA - Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira - AM: FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2006.

CABALZAR, A. RICARDO, B. "Cabeça do cachorro" é "área cultural" de povos indígenas. In: RICARDO, F. (org.). *Terras indígenas & unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

CABALZAR, A.; RICARDO, C. A. *Povos indígenas do alto e médio rio negro: Uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia Brasileira*. São Paulo/São Gabriel da Cachoeira: ISA / FOIRN. 1998.

CABALZAR, F. D. (org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012.

CABALZAR, F. D.; OLIVEIRA, L. A. A. Novas práticas na educação escolar indígena o rio negro. In: CABALZAR, Flora Dias (org.). *Educação escolar indígena: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação Informatizada – *Lei Federal nº 5.449 de 4 de junho de 1968*. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5449-4-junho-1968-359221-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 28/04/2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação Informatizada – *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaAtualizada-pl.pdf> >. Acesso em 28/04/2016.

CAMARGO, D. M. P. de C. & ALBUQUERQUE, J. G. 2006. *O eu e o outro no médio indígena: alto Rio Negro (AM)*. *Educação e Sociedade*, v.27, n.95, mai/agosto. 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a07v2795.pdf>>. Acesso em 29/08/2015.

CNE. Conselho Nacional de Educação. *Parecer Nº 14/99. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 02/02/15.

CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

DICIONÁRIO *Aurélio Eletrônico*. Disponível em: <<https://dicionarioaurelio.com>>. Acesso em: 25/06/2013.

DINIZ, L. L.; SILVA, A. L.; BANIWA, A. F. Escola indígena baniwa e coripaco pamáli. In: CABALZAR, F. D. (org.). *Educação escolar indígena: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012.

FARIA, I. F. *Território e territorialidades indígenas do alto rio negro*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003.

FOIRN/ISA. *Povos indígenas do alto rio negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira*. São Gabriel da Cachoeira: Editoração própria, 1998.

FOIRN/ISA. *Povos indígenas do alto rio negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira*. 3. ed. São Gabriel da Cachoeira: Editoração própria, 2006.

IBGE 2010. *Censo 2010: População em 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados_divulgados/index.php?uf=13>. Acesso em: 30 dez 2013.

IBGE 2016. *Amazonas: São Gabriel da Cachoeira*. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=130380>>. Acesso em: 20 abr 2016.

ISA. Equipe do programa Rio Negro do Instituto Socioambiental. *Etnias do rio negro*. 2002. Disponível em: < <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/etnias-do-rio-negro>>. Acesso em: 23/04/2013.

LUCIANO, G. S. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real*. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2011.

ISA. *Plano de ação do território etnoeducacional do rio negro*. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/blog/pdfs/doc_2_teern1.pdf>. Acesso em: 10/02/2014b.

ISA. *Rio Negro debate educação escolar indígena e Território Etnoeducacional*. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-rio-negro/rio-negro-debate-educacao-escolar-indigena-e-territorio-etnoeducacional>>. Acesso em: 03/10/2014.

LUCIANO, G. S. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real*. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2011.

MAGALHÃES, E. D. (org.). *Legislação indigenista brasileira e normas correlatas*. 2. Ed. Brasília: FUNAI/ CGDOC, 2003.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - MEC/SEF. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - MEC/SEF. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - MEC/SEF. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC; SEF, 2002.

MINISTÉRIO da Educação. *Portaria nº 1062, de 30 de outubro de 2013*. Fica instituído o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. DOU de 31/10/2013 (nº 212, Seção 1, pág. 44). Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_25017657_PORTARIA_N_1062_DE_30_DE_OUTUBRO_D_E_2013.aspx>. Acesso em: 29/03/2016.

MINISTÉRIO da Educação. *Portaria nº 734, de 7 de junho de 2010*. Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – Cneei. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2015-pdf/17945-23072015-edital-de-chamada-publica-cneei-032015/file>>. Acesso em: 29/03/2016.

MINISTÉRIO da Educação. *Portaria nº 936, de 13 de julho de 2011*. Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Rio Negro. DOU de 14/07/2011 (nº 134, Seção 1, pág. 13). Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=13&data=14/07/2011&captchafield=fristAccess>>. Acesso em: 29/03/2016.

NOGUEIRA, E. M. L. *A representação social da escola agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira/AM na perspectiva dos alunos residentes*. Manaus: 2008. (Dissertação de mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas).

REIS, J. V. *Educação de jovens e adultos e a diversidade sociocultural indígena no alto rio negro*. Artigo Científico (Especialização). Manaus, AM: IFAM-Centro, 2010. 1 CD-ROOM.

REZENDE, J. S. *Da escola com os salesianos para a escola indígena*. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem05/justino.htm> Acesso em: 29/08/2015.

REZENDE, J. S. O sistema de educação escolar atingiu a base da educação Tuyuka. In: CABALZAR, F. D. (org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. *Lei nº 087, de 24 de maio de 1999*. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 1999.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. *Lei nº 135, de 20 de novembro de 2001*. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 2001.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto Municipal nº003, de 05 de abril de 2000*. Reconhece a criação das Escolas da Rede Municipal de Ensino de natureza indígena. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 2000.

SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In.: SILVA. Aracy L; GRUPIONI L. D. B. (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO,1995.

TUYUKA, Justino Sarmento Rezende. *Da escola com os salesianos para a escola indígena*. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem05/justino.htm>. Acesso em: 07/04/2015.

Josiani Mendes Silva: Pedagoga com Doutorado em Educação pela FEUSP, mestrado em Educação Agrícola pela UFRRJ, Especialização em Metodologia da Ciência pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba, Psicopedagogia pelo IBEPEx. Atua em cursos de licenciaturas e mestrados profissionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 22 de outubro de 2020.

Artigo aprovado para publicação em: 15 de dezembro de 2020.