

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Ana Elisa Santiago

**ENTRE PAPÉIS, PESSOAS E PERSPECTIVAS:
ETNOGRAFIA DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
EM ALTAMIRA – PA.**

São Carlos, 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Ana Elisa Santiago

**ENTRE PAPÉIS, PESSOAS E PERSPECTIVAS:
ETNOGRAFIA DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
EM ALTAMIRA – PA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos para a obtenção do título de mestre em Antropologia Social.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Clarice Cohn

São Carlos, 2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S235pp

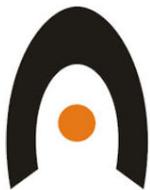
Santiago, Ana Elisa.

Entre papéis, pessoas e perspectivas : etnografia da gestão da educação escolar indígena em Altamira – PA / Ana Elisa Santiago. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
134 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Etnologia. 2. Educação escolar indígena. 3. Gestão escolar. 4. Burocracia. 5. Antropologia. I. Título.

CDD: 305.8 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL
Via Washington Luís, Km 235 - Caixa Postal 676
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fone: (16) 3351-8371 - ppgas.coordenacao@ufscar.br



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Ana Elisa Santiago

04/04/2014

Prof. Dra. Clarice Cohn
Orientadora e Presidente
Universidade Federal de São Carlos / UFSCar

Prof. Dr. Edmundo Antonio Peggion
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" / UNESP

Prof. Dra. Anna Catarina Morawska Vianna
Universidade Federal de São Carlos / UFSCar

Prof. Dr. Luis Donisete Benzi Grupioni
Instituto de Pesquisa e Formação Indígena/ IEPÉ

Submetida à defesa em sessão pública
Realizada às 14:00h no dia 04/04/2014.

Banca Examinadora:
Prof. Dra. Clarice Cohn
Prof. Dr. Edmundo Antonio Peggion
Prof. Dra. Anna Catarina Morawska Vianna
Prof. Dr. Luis Donisete Benzi Grupioni

Homologado na CPG-PPGAS na
_____ª Reunião no dia ___/___/____.

Prof. Dr. Igor José de Renó Machado
Coordenador do PPGAS

...A ponte não é de concreto, não é de ferro

Não é de cimento

A ponte é até onde vai o meu pensamento

A ponte não é para ir nem pra voltar

A ponte é somente pra atravessar”

(A Ponte, Lenine)

Agradecimentos

Agradeço à FAPESP pela bolsa e pelo financiamento da pesquisa.

Agraço à Clarice Cohn, orientadora e amiga, com quem iniciei minhas pesquisas sobre a educação escolar indígena. Pela paciência com que ouvia minhas ideias e minhas inquietações, pela generosidade com que transmitiu seu conhecimento e me ensinou a fazer Antropologia.

Aos professores do PPGAS, em especial à Catarina Morawska e ao Edmundo Peggion pelas contribuições no exame de qualificação.

Ao grupo de pesquisa Observatório da Educação Escolar Indígena: Amanda Marqui, Camila Beltrame por compartilhar experiências de campo, dúvidas e alegrias; Custódio Baniwa, Eduardo Belezini, Erinilso Souza, Paula Monteiro, Rafaela, José Valdir, e à Xanda, por ter me explicado tantas vezes como funciona a burocracia estatal.

À Dona Nanci, pelos incontáveis cafezinhos que nos mantinham despertos durante as tardes de trabalho.

Aos amigos do Grupo de Estudos de Etnologia: Amanda Danaga, Clarissa, Gabriel, Jan, Marina, Rodolpho e em especial à Thais, com quem dividi experiências de Altamira e São Carlos, momentos bons e ruins, angustias, reflexões e principalmente boas risadas.

Em Altamira, agradeço à Cecília, por ter recebido a mim e ao Observatório de braços abertos, sempre disposta a ajudar. Pelas tardes divertidas de trabalho na SEMED, pelo carinho, confiança e paciência com que sempre me tratou. A todos os funcionários que conheci: Liliane Xipaya, Demir Bragança, Lucilene Arruda, em especial à Dineide, que me recebeu em sua casa nos meus primeiros meses em Altamira e que se tornou uma grande amiga. Aos funcionários da FUNAI por também contribuir para esta pesquisa, especialmente à Tatiana Botelho, pelas incansáveis conversas e esclarecimentos por telefone, *email* e pessoalmente mesmo em meio à tanta correria.

À Rita Lins, funcionária do FNDE, que conheci em Altamira e que posteriormente me recebeu em sua casa em Brasília, com muito carinho.

Aos amigos de Mococa, em especial à Marcelinha, pelas mensagens de carinho que nos aproximam; à Daniele, pelas conversas *online*, e pelas risadas sinceras; ao Fernando (Frevo) pelas conversas divertidas em que os desgostos viravam boas risadas.

Aos amigos de São Carlos que me fizeram gostar cada vez mais desta cidade. Cristiano, pelos abraços, conversas, cafés e cervejas que compartilhamos. Bruno, pelas discordâncias e discussões que nunca deixamos que fossem maiores que as qualidades da nossa amizade. Em especial à Aline, que mesmo à distância se tornou uma grande amiga, com quem compartilho as inquietações dos trabalhos acadêmicos e o gosto pelos felinos.

Ao Thiago, namorado e amigo, que cuidou de mim enquanto eu escrevia esta dissertação, inventando almoços saborosos e cantando minhas músicas preferidas para descontrair, sempre disposto a me ouvir e me abraçar nos momentos de angústia, e que sempre me encorajou a seguir em frente. Com seu bom humor fez com que nosso dia-a-dia ficasse mais leve e mais feliz.

Por fim, e mais importante, à minha família: às minhas tias Marcela e Milena, pelo apoio, mesmo à distância, por todo carinho e pelas risadas nos almoços de domingo. Ao meu pai, Paulo, por confiar nas minhas escolhas mesmo antes de saber *o que é mesmo que se faz na Antropologia...* Pelas divertidas visitas que me fez em São Carlos. À minha mãe, Mônica, que me encorajou desde pequena, com quem aprendi a não deixar me abater por nada, em quem me espelhei e espelho para buscar forças quando penso em desistir. Em especial à minha avó, Darci, por quem guardo imenso amor e admiração. Um exemplo de quem passou por turbulências da vida sem nunca perder o sorriso. Pelo carinho que sempre teve comigo desde pequena. Por me colocar em suas orações diárias com tanta fé. Tenho certeza que Deus ouviu todas as suas orações. Minha vida e meu trabalho são as provas disto.

Resumo

Esta pesquisa se propõe a etnografar a gestão da educação escolar indígena no município de Altamira (PA), que compreende nove etnias (Arara, Araweté, Asurini, Curuaia, Juruna, Kararaô, Parakanã, Xipaia, Xikrin), de línguas Carib, Jê e Tupi. Essa região corresponde, conforme a nova configuração proposta pelo Governo Federal, ao Território Etnoeducacional 11, além de ser um dos municípios da área de abrangência do Complexo Hidrelétrico de Belo Monte, em processo de instalação. A implementação desse modelo de gestão e as medidas de compensação e indenização pela construção de Usina tem levado a grandes mudanças, que acompanhei e analisei ao longo deste trabalho. A pesquisa de campo foi feita na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Altamira, um lócus privilegiado uma vez que me permitiu apreender diversas posições discursivas: a dos índios – buscando compreender o que eles esperam da escola que lhes é oferecida; a do Estado – nas políticas e diretrizes propostas para estas escolas; e a dos funcionários da Secretaria – responsáveis por fazer a educação escolar indígena funcionar e que frequentemente esbarram em limites financeiros, burocráticos e pedagógicos. Pretende-se aqui fazer dialogar essas áreas, a Antropologia do Estado e a Etnologia Indígena, de modo a que uma perspectiva possa fazer enriquecer a outra. Como antropologia do Estado, a etnografia em gestão escolar indígena não se atém somente aos órgãos oficiais de intervenção e tutela, mas também analisou como os indígenas acessam (ou não) estes serviços. E, como Etnologia Indígena, atentou-se ao funcionamento de um órgão público e ao modo como essas populações definem e lutam por suas demandas educacionais.

Palavras chave: educação escolar indígena, gestão, burocracia, etnologia, Antropologia do Estado

Abstract

This research intends to conduct an ethnography of the management of indigenous education in the municipality of Altamira (PA), that comprises nine ethnic groups (Arara, Araweté, Asurini, Curuaia, the Juruna, Kararaô, Parakanã, Xipaya, Xikrin) of Carib, Ge and Tupi languages. This region corresponds, according to the new configuration proposed by the Federal Government, the Territory Etnoeducacional 11, besides being one of the municipalities in the area affected by the Belo Monte Hydroelectric Complex in its installation process. The implementation of this management model and the compensation and indemnification means of the Power Plant has led to major changes that I followed and analyzed throughout this work. The field research was taken at the Altamira's Education Department, a privileged locus has allowed me to grasp different discursive positions: the Indians – trying to understand what they expect from the school that is offered to them; the State – their policies and guidelines proposed for these schools; and the Education Department staff – responsible for making the indigenous education work and often come up against financial, bureaucratic and pedagogical boundaries. The intention here is to dialogue these areas, the Anthropology of the State and the Indigenous Ethnology, so that it can make a perspective enhance other. As Anthropology of the State, the ethnography in Indian school management does not hold only to official agencies for intervention and guardianship, but also analyzed how indigenous access (or not) these services. And as Indigenous Ethnology it paid attention to the operation of a public agency and how these people define and fight for their educational demands.

Keywords: indigenous education, management, bureaucracy, ethnology, Anthropology of the State

Lista de Siglas

ABA – Associação Brasileira de Antropologia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CGEEI – Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPI – Comissão Nacional de Política Indigenista

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONDISI – Conselho Distrital de Saúde Indígena

CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena

DOU – Diário Oficial da União

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IAS – Instituto Ayrton Senna

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NESSA – Norte Energia Sociedade Anônima

OEEI/UFSCar – Observatório da Educação Escolar Indígena

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PBA – Plano Básico Ambiental

PBA – CI – Plano Básico Ambiental – Componente Indígena

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDRS-MX – Projeto de Desenvolvimento Regional Sustentável do Médio Xingu

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TEE – Território Etnoeducacional

Lista de Figuras

Figura 1 – Elaboração do Regimento Interno da CNEEI.....	37
Figura 2 – Desenho Inicial dos Arranjos Etnoeducacionais.....	44
Figura 3 – Mapa dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados.....	45
Figura 4 – Mapa das Escolas distribuídas pelas rotas.....	56
Figura 5 – Vista da sala de Educação Escolar Indígena e Rural na SEMED.....	57
Figura 6 – Cecília, a superintendente.....	57
Figura 7 – Fachada da SEMED em 2012.....	58
Figura 8 – Objetos indígenas em meio aos cartazes escolares.....	70
Figura 9 – Cartaz de calendário.....	70
Figura 10 – Mural de Isopor e E.V.A.	70
Figura 11 – Material produzido pelos professores não indígenas.....	70
Figura 12 – Material produzido pelos professores não indígenas.....	71
Figura 13 – Material produzido pelos professores não indígenas.....	71
Figura 14 – Ficha de Leitura, Escrita e Linguagem Oral I – Série Inicial.....	83
Figura 15 – Ficha de Leitura, Escrita e Linguagem Oral II – Série Inicial.....	84
Figura 16 – Folha de Acompanhamento Mensal.....	85
Figura 17 – Acompanhamento Bimestral II.....	85
Figura 18 – Ficha de Leitura e Escrita – 2ª série.....	86
Figura 19 – Equipamento de rádio guardado em caixa em cadeado.....	105
Figura 20 – Recado escrito pelos Xikrin durante ocupação da FUNAI	106
Figura 21 – Indígenas no prédio da FUNAI Altamira.....	106
Figura 22 – Escola da Aldeia Juruna do Pakissamba.....	110
Figura 23 – Escola da Aldeia Xikrin Pykajaká.....	110
Figura 24 – Escola da Aldeia Xikrin Pot-kro.....	110
Figura 25 – Escola da Aldeia Xikrin Putako.....	110

Sumário

Introdução	13
A pesquisa de campo	18
A Etnografia da gestão da educação escolar indígena.....	22
O Estado, a Antropologia e a Gestão	26
1. O Estado – leis, diretrizes, documentos de referência.....	30
Os Territórios Etnoeducacionais	38
Os desenhos institucionais.....	43
O Território Etnoeducacional Médio Xingu.....	46
2. A SEMED – localização, quadro de funcionários e as mudanças no decorrer da pesquisa. ...	55
Os recursos recebidos	62
“Aqui não existe ‘educação escolar indígena’, mas sim ‘educação escolar nas áreas indígenas”	66
O acompanhamento pedagógico	68
A parceria com o Instituto Ayrton Senna	71
As “Sistemáticas de Acompanhamento”	82
Altamira para além da SEMED	89
O Plano Básico Ambiental – Componente Indígena, o Plano Operativo e as articulações interinstitucionais para a Educação Indígena	93
Programa de Educação Escolar Indígena do Plano Operativo	98
3. Os indígenas – o que esperam, como (não) participam.....	102
Da SEMED às aldeias	108
Encontros e novas possibilidades.....	114
A SEMED e nova prefeitura de Altamira – novas possibilidades e resistências.....	117
Sobre <i>relações</i>	119
Considerações finais.....	121
Referências.....	128

Introdução

Nesta dissertação propus etnografar a gestão da educação escolar indígena no município de Altamira (PA), que compreende nove etnias (Arara, Araweté, Asurini, Curuaia, Juruna, Kararaô, Parakanã, Xipaia, Xikrin), de línguas Carib, Jê e Tupi. Essa região corresponde, conforme a configuração inicialmente proposta pelo Governo Federal em 2009, ao Território Etnoeducacional 11¹ – Médio Xingu, além de ser um dos municípios da área de abrangência do Complexo Hidrelétrico de Belo Monte, em processo de instalação. A implementação de um novo modelo de gestão, decorrente da implementação da nova política dos Territórios Etnoeducacionais, e as medidas de compensação e indenização pela construção de Usina têm levado a grandes mudanças nas estruturas burocráticas de gestão das escolas indígenas, que busco acompanhar.

A gestão das escolas indígenas é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Altamira (SEMED), onde a pesquisa de campo foi realizada por meio do Observatório da Educação Escolar Indígena², de agosto a outubro de 2010, em fevereiro de 2011, em agosto e setembro de 2011 e em fevereiro de 2012.

A SEMED é um *lócus* privilegiado uma vez que me permite apreender diversas posições discursivas, tomadas aqui como *perspectivas*. A primeira delas é a dos gestores municipais, que são responsáveis por fazer a educação escolar indígena funcionar e que

¹ O território inicialmente abrangia outras terras indígenas, como por exemplo, a dos Timbira, dos Guajajara e dos Kayabi, que com a ajuda de antropólogos, ONG's e organizações indígenas se separaram do desenho inicial e formaram seus próprios Enoterritórios. (para mais, ver BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. I Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena. 2009. Disponível no site: <http://coneei.mec.gov.br>). Atualmente, a área em que se realiza a pesquisa configura o Território Etnoeducacional Médio Xingu, já pactuado. A formação deste território será apresentada no capítulo 1.

² O Observatório da Educação Escolar Indígena foi aberto pelo edital 01/2009 da CAPES/SECAD/INEP e tem como objetivo realizar um diagnóstico das escolas indígenas de todo o Brasil, fortalecer o regime de colaboração, redesenhado a partir da proposta dos Territórios Etnoeducacionais. O núcleo da Universidade Federal de São Carlos é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Clarice Cohn, com o projeto intitulado *A educação escolar indígena em duas realidades: uma comparação entre os Territórios Etnoeducacionais Amazônia Oriental e do Rio Negro*. As pesquisas de campo com financiamento da CAPES tiveram início em janeiro de 2010 e foram encerradas em dezembro de 2012.

frequentemente esbarram em limites financeiros, burocráticos, pedagógicos e de formação de professores e gestores. Em seguida, a perspectiva do Estado – nas políticas e diretrizes propostas para estas escolas em uma escala nacional. Também é possível aprender a perspectiva dos indígenas – buscando compreender o que eles esperam da escola que lhes é oferecida. E, por fim, é possível pensar sobre a própria Antropologia – tanto no que ela tem apresentado acerca das experiências escolares diferenciadas, quanto no seu próprio discurso sobre o *fazer etnográfico*.

Como antropologia do Estado, a etnografia da gestão escolar indígena que se pretende realizar não se atém somente aos órgãos oficiais de intervenção e tutela, mas procura olhar também para as formas e possibilidades de acesso dos índios a estes serviços, questão que deve ser analisada tendo em vista que faz parte (ou deveria fazer) das preocupações da gestão pública. E, como Etnologia indígena, propõe-se atentar nesta etnografia do funcionamento de um órgão público ao modo como essas populações definem e lutam por suas demandas educacionais. A abordagem das demandas das populações indígenas será feita aqui de dois modos: o primeiro é pela etnografia da gestão, em que se pode perceber como, quando e porque os indígenas apresentavam demandas relativas à educação escolar; o segundo advém colaboração da equipe de pesquisa do Observatório da Educação Escolar Indígena, que tem se dedicado a etnografar povos específicos e suas demandas educacionais.

Não se trata tão somente de descrever e analisar as práticas, como um olho que vê de fora todos os arranjos institucionais. Trata-se, antes, de compreender as perspectivas e falar *através* delas (e não *sobre* elas), explicitando o ponto de vista de onde estão sendo enunciados os conceitos e também as práticas dos atores– no caso, os gestores, o Estado, os indígenas e a própria antropologia.

Começo apresentando o discurso do Estado sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil e o modo como ele *olha* para Altamira, ou seja, como ela é definida segundo os aparatos

burocráticos. Para isso, apresento a institucionalização do modelo de escola diferenciada desde a Constituição de 1988 até o atual projeto de gestão da educação escolar indígena pelos Territórios Etnoeducacionais. Pretendo empreender esta tarefa através da análise de decretos e portarias oficiais, além de documentos de referência divulgados pelo MEC, como por exemplo, o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, que apresenta modelos de escolas diferenciadas e sugestões de currículos e também as novas Diretrizes elaboradas para esta categoria.

A exploração deste conjunto será feita à luz do conceito de *governamentalidade* (FOUCAULT, 1978) definido como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 1978, p. 292).

Este conceito é importante à medida que dá conta de uma análise crítica que empreendo neste trabalho sobre a forma como a política de educação escolar indígena é pensada e aplicada. Neste processo, também se observa a intensa prática de aplicação de conceitos da economia (como os cálculos, estatísticas, combinação de metas) para exercer controle sobre os indivíduos – desde os gestores, até quem ocupa as salas de aulas.

A segunda perspectiva vem da pesquisa de campo, realizada em Altamira na SEMED, quando pude apreender o ponto de vista dos gestores. Através dos discursos e das ações dos responsáveis pelo funcionamento das escolas indígenas, pude perceber as diferenças entre as propostas e diretrizes do Estado e a prática cotidiana do setor administrativo local, que deve lidar com peculiaridades que extrapolam tais normatizações.

Como terceira perspectiva, apresento a definição dos indígenas no que se refere ao modelo de educação escolar que eles desejam ter em suas comunidades. Aqui a análise será feita, não sobre as perspectivas de cada uma das nove etnias atendidas pela SEMED de Altamira, mas de como os indígenas da região acionam ou não estes serviços. Este é um

recurso analítico que busca dar conta da situação da região, em que não existe uma política de educação escolar indígena específica para cada etnia, mas um atendimento único a todas feito pela superintendente. Dá conta também de uma particularidade dos serviços indigenistas da região, que abarcam sempre, o mesmo conjunto de povos sob a rubrica de municipais, estaduais, federais ou distritais, ou ainda privados e de compensação de impactos de grandes obras, como se verá mais detalhadamente ao longo do trabalho. Em terceiro lugar, dá conta de uma vivência histórica destes indígenas, que, em confronto e conflitos históricos, se construíram como interlocutores e foram definidos pelos aparelhos de gestão como beneficiários destas políticas em conjunto.

De modo mais particular, apresento aqui as visões de representantes dos Xikrin, dos Asurini e dos Arara, etnias que receberam pesquisadores do OEEI – UFSCar em suas aldeias, e que vieram a São Carlos em duas oportunidades no ano de 2012 por conta dos encontros promovidos pelo nosso grupo de pesquisa e em parceria com a FUNAI de Altamira. Os indígenas convidados foram aqueles que participam do curso de Magistério Indígena, promovido pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) na cidade de Altamira. A participação das demais etnias será descrita segundo o atendimento que era requerido (ou não) por eles dentro da SEMED. Na realidade, como se buscará demonstrar, a falta de demanda por atendimento no complexo da secretaria, e o modo como estas várias etnias fazem chegar suas demandas à gestão, será muito relevante para evidenciar as maneiras pelas quais as populações indígenas definem como deve ser a escola que desejam para as suas comunidades.

Por fim, à luz do trabalho de campo, apresento o que a Antropologia diz a respeito da Educação Escolar Indígena, especialmente no que se refere às políticas voltadas para seu modelo diferenciado. Muitos antropólogos acompanharam e assessoraram a implantação deste novo modelo em escolas indígenas, vários deles refletiram em algum momento sobre esta política e esta experiência (como por exemplo, os colaboradores dos volumes organizados

por LOPES DA SILVA, 2001). Não obstante, diversos antropólogos, mesmo tendo se visto assessorando projetos escolares em terras indígenas, não publicaram trabalhos antropológicos analisando estes temas; e há ainda aqueles que analisam projetos educacionais e escolares indígenas sem terem participado diretamente de sua formulação (COLLET, 2006; GOW, 1991; MCCALUM 2010; PEGGION, 2003, e o próprio grupo de pesquisa em que me insiro [MARQUI 2011; BELTRAME 2013; BELEZINI, 2012; SANTIAGO, 2011]). Os papéis se entrecruzam em vários momentos, e um dos maiores exemplos disso é Gersem Luciano (2011), indígena, gestor, professor, antropólogo, e que reflete sobre esta situação e analisa a educação escolar indígena através dos diversos pontos de vista, admitindo que todos são situados e por isso limitados. Tais trabalhos são importantes no sentido de que fornecem outro olhar sobre o Estado, para além daquele apresentado pelos documentos de regulamentação e normatização.

O exercício de torção das perspectivas, consciente de que, ao fazer ver uma delas, outra, ou melhor dizendo, tantas outras são eclipsadas, segue a proposta de Strathern (1991). A autora faz uso do conceito cunhado por Donna Haraway de *ciborgue*, como as próteses que o antropólogo deve vestir para tratar das relações sociais (p.38). Por este modelo, é possível tornar perceptível na análise o posicionamento do antropólogo diante das perspectivas – que são sempre parciais – elaboradas pelos sujeitos de pesquisa.

Minha etnografia então se situa num campo ainda pouco explorado. São poucos os trabalhos voltados especificamente para a gestão (ou burocracia) da Educação Escolar Indígena. E é neste campo em que eu me insiro: uma antropologia que pensa a gestão pública das escolas, os discursos – do Estado, dos gestores e da Antropologia –, e também as relações que os indígenas estabelecem com os gestores e com as instituições.

A pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada na SEMED durante os meses de agosto a outubro de 2010, nos meses de fevereiro, agosto, setembro e outubro de 2011 e, novamente, em fevereiro de 2012. Neste período, pude contar com a total abertura dos coordenadores do setor de educação escolar indígena e pude acompanhar as questões de cunho administrativo e pedagógico, participar dos cursos de formação dos professores que atuam nas áreas indígenas e das viagens de acompanhamento pedagógico feitas pela coordenação. Apresento aqui a pesquisa de campo e faço uma breve apresentação da administração das escolas indígenas, que será mais amplamente apresentada e analisada no capítulo 2.

Atualmente as escolas municipais nas áreas indígenas de Altamira funcionam em uma situação especialmente precária – as escolas são antigas ou improvisadas, há necessidade de reformas profundas e novas construções, não têm carteiras, armários e quadros suficientes. Para além deste problema referente à estrutura física, ainda temos que notar que a implementação de sua especificidade – tal qual prevista pelas leis que garantem o acesso a modelos diferenciados de ensino – ainda não se concretizou.

Sob gestão Municipal, a educação não é diferenciada, e apesar de possuírem registro de escola indígena junto ao Estado, não contam com repasses específicos de verbas federais, material didático específico ou professores indígenas. Esta é uma situação particularmente delicada. Quando cheguei a Altamira, em 2010, a Superintendente me explicou que as escolas não possuíam o registro de indígenas, e que por isso não poderiam contar com recursos diferenciados e deveriam responder ao município como qualquer outra escola. Assim, para qualquer entrave que envolvia a não concretização da especificidade e diferenciação da educação escolar indígena, a resposta dada era a mesma: a escola não possui um registro diferenciado. Contudo, em 2012, a Superintendente das escolas indígenas pôde se encontrar com uma representante do MEC, que lhe explicou que as escolas possuíam sim o registro. O problema, então, era outro: o modo como o Município repassava a verba recebida.

Por determinações legais, a verba enviada às escolas indígenas também são diferenciadas. Elas são calculadas de acordo com o número de alunos e em quantias maiores. Porém, este dinheiro chega aos cofres municipais em um montante sem discriminação de quantias destinadas a cada área. Deste modo, parece haver um desconhecimento dos gestores de tais quantias e de como e onde elas poderiam ser aplicadas, causando uma distribuição inadequada.

O plano dos Territórios Etnoeducacionais, proposto em maio de 2009, significa uma possibilidade de mudança deste quadro. A educação escolar indígena poderá contar com mais recursos federais para financiar a formação de professores, construção de novas escolas e produção de material didático próprio. A proposta do Território Etnoeducacional do Médio Xingu já foi pactuada, mas seu processo de consolidação junto ao MEC ainda não foi concluído. Somente ao final deste processo é que as escolas começam a receber os recursos diferenciados.

Entre os dias 28 de novembro e 02 de dezembro de 2011, foi realizado em Altamira o 1º Encontro de Educação Escolar Indígena do Médio Xingu que reuniu lideranças indígenas, gestores municipais e estaduais (Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Estadual de Educação), representante da FUNAI e do Ministério da Educação (MEC) para definir os rumos dos Enoterritórios na região³. Os indígenas decidiram que ali seria criado o Território Etnoeducacional do Médio Xingu composto pelos povos das etnias Xipaia, Curuaia, Arara, Asurini, Araweté, Parakanã, Xikrin do Bacajá, Juruna e Kayapó. Foram escolhidos um representante e um suplente de cada aldeia para a comissão gestora. A pactuação – processo pelo qual se institucionaliza a proposta – do Enoterritório aconteceu em maio de 2012 e as mudanças proporcionadas por essa nova gestão ainda estão em curso.

No momento, todas as atenções estão voltadas para a possibilidade da instalação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. A Norte Energia S/A, ganhadora do leilão para a

³ O encontro foi organizado pelo Ministério da Educação, FUNAI, Secretarias Municipal e Estadual de Educação. Este evento será descrito e analisado no capítulo 2.

construção da usina, deveria cumprir condicionantes para poder iniciar as obras⁴. Foram feitos então os Estudos de Impacto Ambiental (EIA) Componente Indígena, o Relatório de Impacto Ambiental (RIMA) Componente Indígena e, em seguida, o Plano Básico Ambiental Componente Indígena (PBA Indígena)⁵. Estes relatórios contemplam todas as terras indígenas que serão afetadas direta ou indiretamente pela construção da Usina. Eles têm como objetivo realizar um diagnóstico do meio socioeconômico, geográfico e ambiental destas Terras Indígenas e foram realizados por equipes que reuniam geógrafos, biólogos, economistas e antropólogos.

Este momento de mudanças é privilegiado para a realização da pesquisa em gestão. Estão sendo definidas novas bases para vários setores, e a educação escolar indígena desta região é parte fundamental neste processo. Assim, é interessante que se tenha os registros completos das parcerias que estão sendo firmadas, dos projetos que estão sendo elaborados, das promessas que estão sendo feitas por parte de empresas privadas e, principalmente, da posição dos órgãos públicos federal, estadual e municipal.

Anna Tsing (2005) faz uma etnografia do global a partir das florestas da Indonésia, mostrando como questões ambientais mobilizavam saberes distintos entre os mais velhos da aldeia, os amantes da natureza e os ativistas ambientais, e como estes atores criavam perspectivas distintas sobre um mesmo evento – a emergência do capitalismo e da globalização na década de 90 e suas consequências, no caso, as mudanças ambientais (2005: prefácio p. X). Tsing trabalha seu argumento no sentido de mostrar que os possíveis mal entendidos gerados pelas distintas perspectivas era justamente o que permitia que elas trabalhassem juntas. Também é neste sentido que trabalho aqui as perspectivas que propus abordar, evidenciando como elas dialogam, quais são os mal entendidos e como é possível que trabalhem juntas⁶.

⁴ Mesmo sem o cumprimento das condicionantes, a obra já está em andamento.

⁵ O EIA RIMA é conduzido pelo IBAMA nº 02001.001848/2006-75, e orientado pelo Termo de Referência (TR) encaminhado pela FUNAI, referente ao processo nº 08620.2339/2000-DV.

⁶ Sobre diálogo entre diferentes perspectivas, vale a pena conhecer a obra de Davi Kopenawa. Bruce Albert (1995) aponta como Davi tece discursos sobre “natureza”, “ecologia” e “preservação” em termos

A autora aborda os traços distintivos da Indonésia no que diz respeito ao seu processo de mudanças engendrado pelo sistema capitalista pós-colonial e pós-guerra fria. Citando diversos autores que também trataram tal situação, Tsing afirma que há um mal-entendido interdisciplinar entre os cientistas sociais que muitas vezes tratamos o capitalismo local como se fosse um tipo de variação do universal/global, do que é para ser o capitalismo ideal, referente. Tendo demonstrado isto, sua proposta não é *corrigir* as disciplinas, mas “*compreender o momento produtivo deste mal-entendido*” (TSING, 2005, p.4, minha tradução).

Segundo Tsing, universais e particulares se unem para criar as *formas de capitalismo* com as quais vivemos, e a especificidade cultural de formas capitalistas surge dos *encontros mundanos* dos universais capitalistas em atrito (*friction*). Assim, de acordo com a autora, a confusão do capitalismo na floresta tropical da Indonésia pode evidenciar os encontros em que o capital global, as *commodities* e as especificidades locais são formadas⁷. Neste momento de intensas mudanças, é possível observar as fronteiras do capitalismo, analisadas criticamente nos termos de *prosperidade* – tratando da destruição da floresta da Indonésia, evidenciando a contradição que este momento apresenta –; *conhecimento* – que leva em conta as relações concretas e aquilo que permite o diálogo entre as perspectivas –; e, por fim, a *liberdade* – que envolve os novos significados mobilizados para a proteção da floresta.

O meu campo de pesquisa também passa por diversas mudanças, diferentes das que Tsing (2005) analisa em seu trabalho, mas não menos complexas. Aqui apresento um

que contemplam tanto sua experiência xamânica, quanto o discurso de preservação da perspectiva do Estado e ONGs. Davi Kopenawa consegue então transitar entre os dois saberes e mobilizar noções que, mesmo sendo diferentes em definições, encontram identificações em seu discurso. Ambos publicaram um livro juntos “*La chute duciel*” em 2010 (Cf ALBERT, KOPENAWA, 2010).

⁷ Sahlins (1988) analisa a colonização inglesa do final do século XVIII e início do século XIX. O autor mostra como as populações colonizadas moldaram reciprocamente o impacto do capitalismo segundo os esquemas culturais locais. Assim, o autor já havia evidenciado que o capitalismo não é igual no mundo inteiro; Tsing avança no sentido de fazer uma etnografia do global e mostrar que os mal-entendidos decorrentes dos diferentes pontos de vista – das populações locais da floresta tropical da Indonésia, de organismos internacionais e de representantes de ONGs – acerca de diversos eventos e conceitos como capitalismo, desenvolvimento, impactos ambientais, são produtivos e se propõe a tratar daquilo que estas noções engendram em conjunto, já que é justamente o mal entendido que permite que elas dialoguem entre si.

processo de redefinição da gestão da educação escolar indígena de Altamira em que, ao mesmo tempo em que se propõe a gestão compartilhada através de políticas estatais, como é o caso dos Territórios Etnoeducacionais, também se firmam acordos com uma empresa privada que deve cumprir uma série de condicionantes (dentre elas, o investimento em educação escolar indígena) para a concretização do megaempreendimento. Assim, são criados novos meios de organização e planejamento de questões que se esbarram, se chocam ou se complementam, mobilizando diversas perspectivas sobre o que se define como *desenvolvimento* – termo que abarca uma série de questões relacionadas às mudanças na cidade e no meio ambiente, que não serão aprofundadas aqui, já que não são o foco deste trabalho, mas cujas consequências serão evidenciadas quando necessário. Tais questões serão analisadas no decorrer do texto.

A Etnografia da gestão da educação escolar indígena

A etnografia da gestão da educação escolar indígena que apresento une dois campos frequentemente mantidos distantes na antropologia, de um lado as etnografias das escolas produzidas no âmbito da Etnologia Indígena e, de outro, as etnografias da gestão e da burocracia, produzidas pela Antropologia do Estado.

A escola indígena tem sido tratada de maneiras distintas dentro das duas áreas. Nas etnografias de escolas, encontramos pesquisas sempre voltadas para os relatos de experiências de escolas interculturais, com questões como: para quê elas devem servir, como os povos indígenas as definem e quais são suas expectativas diante dessas instituições. Na Antropologia do Estado é raro encontrar estudos sobre gestão de escolas, sobretudo, as indígenas. O que encontramos são estudos sobre os órgãos indigenistas nos quais se privilegia um ou outro ponto de vista.

Célia Collet (2006) trata da apropriação da escola pelos índios Bakairi e mostra como a comunidade construiu a especificidade de sua escola em oposição ao plano de escola

indígena “diferenciada”. A autora mostra como os Bakairi constroem a sua identidade a partir do outro e, desta forma, como a escola assume um importante papel de mediação. Hanna Limulja (2007) discorre sobre o modo como as crianças Kaingang e Guarani se relacionam dentro de um espaço comum que é a escola Fen’Nó tomando a escola como *lócus* central da construção do corpo e da percepção das crianças como pertencentes a etnias diferentes e buscando mostrar como isso se reflete em seus comportamentos.

Também encontramos importantes trabalhos sobre Antropologia da Criança que passam pela escola como um dos campos de aprendizagem e que na maioria das vezes não condizem com as formas “tradicionais” de transmissão de conhecimentos, mas que são incorporadas pela aldeia da forma como os professores brancos as impõem, inclusive intermediada pelos indígenas que os ajudam nesse processo, como mostra a etnografia de Cohn (2005), realizada com os Mebengokré-Xikrin do Bacajá. Cohn discute a valorização da educação em grande parte por *não* ser diferenciada. Ao entender o porquê eles valorizam tal modelo de escola, se pode entender melhor as demandas e as reclamações que chegam aos quadros da Secretaria, assim como o aparente pouco engajamento – frequentemente lamentado pelos gestores municipais – dessas populações na implementação e na discussão de suas escolas, apesar da sua indiscutível adesão, que se pode ver pela frequência escolar e pela demanda por continuidade de estudos.

O grupo de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, sob a coordenação da Prof. Dr. Clarice Cohn, é composto por pesquisadores que produziram etnografias de escolas: Camila Beltrame (2013), que fez uma etnografia de uma escola Xikrin *Bep Pryti*, na região de Altamira (PA); Xanda Miranda, que pesquisa com os Asurini da aldeia Koatinemo, também na região de Altamira; Eduardo Belezini (2013), que faz etnografia entre os Arara do Laranjal; Amanda Marqui (2011) acompanhou o cotidiano das crianças na escola *Kariwassu guarani*, dos Guarani Mbya do município de Jacundá (PA) – que estava presente no desenho original do Território Etnoeducacional 11 –, e começou sua pesquisa de doutorado na comunidade de

Vista Alegre, junto ao Professor João Claudio, indígena Baniwa, também membro deste grupo de pesquisa, que atua também nesta região.

Na área de antropologia do Estado é particularmente difícil encontrarmos estudos sobre escolas e, mais raro ainda, escolas indígenas. São muitos os estudos sobre gestão dos aparelhos administrativos no Brasil, mas me interessa aqui apresentar apenas os relacionados a políticas indigenistas⁸. Antônio Carlos de Souza Lima (1995) trata da formação e gestão dos órgãos públicos de tutela aos indígenas como o Serviço de Proteção ao Índio, demonstrando as formas de relação do Estado com os povos indígenas e como essas políticas pautam o binômio “nós e os outros”. Souza Lima também mostra a vocação militar/militarizante do órgão, pensando guerra e conquista no sentido de superação das diferenças. A conquista então, se dá na medida em que se instala um poder tutelar. José Gabriel Silveira Corrêa (2008), seguindo a linha de Souza Lima, também analisa questões referentes à tutela do Estado, tratando em sua tese das questões referentes ao trabalho da Fundação Nacional do Índio – FUNAI.

Aline Iubel (2011) trata das relações entre indígenas e estado, no município de São Gabriel da Cachoeira (AM) e busca apreender a perspectiva de um e outro no que se refere à gestão estatal. Para tanto, ela reflete sobre as transformações na relação entre esses dois termos e busca mostrar como o estado é apreendido pelos índios e como, em contrapartida, os índios são entendidos pelo estado, não só no plano legislativo oficial, mas também nas relações cotidianas (IUBEL, 2011).

Há trabalhos que tratam da gestão das escolas, mas na maioria das vezes não são estudos da área de antropologia e, quando o são, se referem a escolas públicas citadinas. Este é o caso da monografia de Edimara Domingues de Oliveira (2005), que através da discussão das eleições de diretores nas escolas da rede estadual de ensino, busca compreender a relação

⁸ Para trabalhos sobre burocracia, ver Pinto (2007), para Antropologia do Estado, ver Leirner (2013) e Bevilacqua e Leirner (2000); sobre Antropologia Política no Brasil, veja, por exemplo, Villela (2008), Goldman (2004), Moacir Palmeira (2006).

que existe entre a noção de “*gestão democrática*” e este tipo específico de escolha de dirigentes escolares.

Os únicos trabalhos encontrados que se referem especificamente à gestão escolar indígena é o de Bergamaschi (2003) e de Evaristo dos Santos (2006), ambas da área de Educação. Bergamaschi discute as políticas públicas voltadas para as escolas Guarani e Kaingang do Rio Grande do Sul e mostra que a preocupação com a gestão da política escolar indígena nesse estado se iniciou ainda antes da obrigatoriedade legal, instituída em 1991. Assim, no Rio Grande do Sul, segundo os dados do Estado e as teses produzidas na área de Educação, as escolas específicas e diferenciadas já começam a mostrar seus resultados – uma situação bem diferente da que encontramos no Pará.

Macaé Maria Evaristo dos Santos (2006) também é da área da educação e empreendeu uma pesquisa sobre a gestão da implantação da educação escolar diferenciada do povo Xacriabá. Em sua dissertação, a autora procurou compreender através de uma análise histórica como os Xacriabá se mobilizaram politicamente em favor da constituição das escolas indígenas em seu território. Evaristo dos Santos relata como os atores que fazem a gestão lidam com os processos administrativos e pedagógicos que envolvem o funcionamento da escola e a concretização de sua condição diferenciada.

Grupioni (2008) empreendeu o esforço de catalogar os trabalhos acadêmicos que tratavam da educação escolar indígena entre os anos de 1978 a 2007. Segundo o autor, foram 156 trabalhos, sendo 116 dissertações e 40 teses, produzidas em diferentes áreas do conhecimento. A maior parte (90 trabalhos) se concentra na área de educação e o restante nas áreas de antropologia e linguística.

Como se vê, são poucos os estudos antropológicos que tratam especificamente de ***escolas pela via da gestão***. Os que tratam, ou não se referem a escolas indígenas, ou não se referem à gestão. Minha pesquisa se situa entre estes dois campos. Fazer uma etnografia da gestão escolar indígena significa fazer uma Antropologia do Estado que não pode ser

entendida sem perceber o que os povos indígenas definem como escola diferenciada e quais são as suas expectativas diante desta instituição nas aldeias. Neste sentido, o grupo do *Observatório da Educação Escolar Indígena* também é um lugar privilegiado para um debate bem informado porque, tendo contato direto com pesquisadores que atuaram nas escolas indígenas da região de Altamira, pude compreender o quê os índios definem como escola e quais são suas expectativas diante dos órgãos gestores que os atendem; e, acompanhando a administração da SEMED, pude observar de perto como se definem as políticas para a educação escolar indígena a partir dos gestores e, também, a partir das demandas dessas populações que, mesmo indiretamente, pautam o tempo todo como deve ser a escola que se instala nas suas comunidades.

O Estado, a Antropologia e a Gestão

Tomo aqui como ilustração as análises antropológicas sobre a saúde indígena, que em sua maioria entrelaçam as concepções e práticas indígenas de corpo, saúde, doença e cura com a análise da atenção à saúde voltada aos povos indígenas e sua gestão, e problematiza como os serviços de saúde oferecidos pelo governo respeitam (ou não) estas práticas, chamadas tradicionais. O mesmo se poderia esperar da área de educação. Cohn (2011, 2013) argumenta que o debate sobre políticas culturais deveria obrigatoriamente passar pela escola. Isto porque a política de educação escolar emerge como uma política não só do Estado, mas uma política indígena. Neste sentido, poderiam ser levantadas questões que entrelaçassem noções como conhecimento, aprendizagem, transmissão de conhecimento, e analisassem como estes princípios são mobilizados para a efetivação da chamada educação intercultural, específica e diferenciada; porém isto não acontece.

Marina Novo (2010) analisa a atuação dos Agentes Indígenas de Saúde (AIS) no Alto Xingu e relata como as práticas chamadas tradicionais dialogam (ou não) com as práticas biomédicas e de que modo são mobilizadas definições sobre o que seja *saúde* para ambas as

partes, apresentando como este campo de debate se formou na antropologia e quais foram/são seus principais representantes. Segundo seu relato, em 1991, pelo Decreto n.23, foi transferida da FUNAI para o Ministério da Saúde a responsabilidade pela gestão dos programas de atendimento à saúde indígena. Foi criada dentro do Ministério a Coordenação de Saúde do Índio subordinada ao Departamento de Operações da Funasa, porém em função do diversos conflitos entre as duas instancias, em 1994, a responsabilidade pelo atendimento à saúde dos indígenas voltou à FUNAI. Apenas em 1998, acontece novamente o processo de transferência da FUNAI para o Ministério da Saúde e é criado o Departamento de Saúde Indígena. Em 1999 são criados os Distritos Sanitários Especiais Indígenas que, segundo a autora, era uma organização inovadora já que *suas ações estavam baseadas em uma noção de território que transcende características geofísicas* (NOVO, 2010, p.40).

Estas informações são interessantes na medida em que por elas é possível começar a traçar um paralelo com os fatos que ocorreram também na área de Educação. Por exemplo, em 1991, também foi transferida da FUNAI para o MEC a responsabilidade pela gestão de programas educacionais para as escolas indígenas e, mais recentemente, em 2008, surge a proposta dos Territórios Etnoeducacionais, que também apresenta como característica a possibilidade de uma organização própria, que pode se sobrepor aos limites geográficos e que apresenta gestão compartilhada entre instâncias municipais, estaduais e federais. Todos estes processos serão detalhadamente descritos no capítulo 1.

Tratando-se da distinção entre práticas ocidentais (biomédicas) e tradicionais (indígenas), a proposta da Antropologia da Saúde é questionar conceitos tomados como naturais pela biomedicina e evidenciar que *noções como “doença”, “saúde”, “corpo”, dentre outras, só são plenamente revestidas de sentido dentro de seu próprio universo cultural de origem* (NOVO, 2010, p.57).

Jean Langdon (2001,2010) aponta que as questões relativas à saúde e à doença não podem ser analisadas de forma isolada das demais dimensões da vida social, que são

mediadas e permeadas pela cultura que confere sentido a essas experiências. Deve-se sempre levar em conta os modos pelos quais cada grupo social se organiza, como eles entendem o mundo e principalmente como eles definem os conceitos de saúde e doença. A partir daí, é possível compreender o que essas populações esperam dos sistemas de saúde e como elas se apropriam dos serviços que lhes são oferecidos.

Na área de educação esta diferença não parece ser tão problematizada, mas deveria, já que percebemos as inúmeras dificuldades que provêm dela. Em um primeiro momento, a escola chegou à aldeia como um elemento para promover a integração entre os índios e o Estado e, nesse sentido, negava sua especificidade e privilegiava um estudo pautado pelos mesmos métodos e conteúdos das escolas “dos brancos”. Recentemente, após a Constituição de 1988, o Estado reconhece e assegura os processos próprios de ensino e aprendizagem, e assim, a escola se torna um espaço de afirmação étnica e cultural. O problema é que percebemos que este espaço ainda é pautado pelas inúmeras políticas governamentais, que através do discurso de respeito à diferença acaba por ditar como esta deve ser trabalhada dentro dos conteúdos ditos específicos.

Eduardo Viveiros de Castro (1999), em um levantamento do estado da arte da etnologia brasileira, apresenta uma tensão entre duas concepções do que seria o seu objeto. O autor afirma que, de um lado, há a abordagem segundo o ponto de vista dos índios, com foco nas dimensões internas de seu pensamento, **de outro**, segundo a perspectiva do Estado nacional, como órgão de intervenção e tutela, com foco nos processos de *contato interétnico* (p.113). Viveiros de Castro argumenta que só se pode fazer etnologia através do ponto de vista indígena, afirmando que essas relações só podem ser entendidas pelos etnólogos a partir desta perspectiva.

A etnografia aqui proposta não pretende tomar parte entre estes dois polos, a fim de não retomar uma dicotomia que os coloca em opostos. Neste trabalho, ao analisar como os indígenas da região de Altamira acionam o Estado, no caso, a Secretaria de Educação, parto do

suposto, tal como sugerido por Viveiros de Castro, que só se pode entender de que modo e quem é acionado ao se entender como os indígenas percebem o Estado, ou, exatamente, não o percebem como uma esfera à parte. Porém, estendo a análise porque busco atentar às outras perspectivas que se apresentam neste campo, o Estado e a gestão inclusive. Assim, lanço mão de cada uma delas no momento em que são relevantes e convenientes, apontando sempre o *lugar* de onde são enunciadas.

Aqui, também não se pretende esgotar por meio de etnografias cada particularidade das demandas indígenas, que são muito distintas, dada a diversidade tanto étnica e linguística quanto de experiências históricas de relação com o Estado nacional, mas acompanhar, a partir dos atendimentos realizados na própria SEMED de Altamira e nas reuniões pedagógicas realizadas nas aldeias, essas demandas tal como elas chegam a este órgão do Estado, buscando entender o que lhes há de comum e de específico.

1. O Estado – leis, diretrizes, documentos de referência.

Neste capítulo apresento os documentos, instituições e instâncias que foram mobilizados para que a educação escolar indígena tal como praticada e debatida atualmente ganhasse corpo e tomasse forma. Interessa-me evidenciar como o Estado formulou as políticas para esta categoria de escola e como foi possível chegar ao seu desenho atual. A apresentação deste histórico será importante para que seja possível observar os arranjos institucionais e para melhor informar sobre a situação da educação escolar indígena de Altamira, PA.

Necessário pontuar que esta análise não toma este movimento como uma produção neutra ou mesmo passiva; ao contrário, ela é fruto das lutas do movimento indígena e também de embates institucionais. Estes processos serão evidenciados (ou obliterados) de acordo com as informações obtidas (ou não) através de relatos orais ou escritos de gestores, assessores e antropólogos que fizeram parte desta história.

A análise dos documentos é empreendida à luz das proposições de Annelise Riles (2001, 2006) acerca do trabalho etnográfico no campo da burocracia. A autora afirma que os documentos são sujeitos etnográficos e têm um status especial nas ciências humanas, como modelo epistemológico (2006, p.17). Em sua pesquisa, acompanha a produção de documentos nas conferências da ONU e afirma que esta prática se aproxima muito da produção de documentos já conhecida na academia – e que, portanto, a distância analítica produtiva entre as categorias teóricas da antropologia e as categorias próprias da burocracia (neste caso, as categorias nativas) é criada no ato etnográfico, e a diferença entre a modalidade acadêmica e a burocrática se torna o próprio objeto da etnografia (2006, p.88).

Luis Donisete Grupioni (2008) mostra como se formou o desenho institucional da educação escolar indígena, as instituições e as pessoas mobilizadas, os embates e os percalços da operacionalização desta categoria de escola. O autor mostra como se formou a *rede*

(conceito que toma emprestado de Latour) que tornou possível a realização da educação escolar indígena no Brasil. Para tanto ele analisa um conjunto de documentos que contém os dispositivos que consolidam os direitos indígenas com o objetivo de evidenciar a os fios que constroem os discursos e amarrar os nós. Remonto aqui esta história, a partir deste trabalho.

Desde a década de 1970 a Educação Escolar Indígena obteve avanços significativos no que diz respeito à Legislação que a regula. A Constituição de 1988 é um marco fundamental neste processo. Antes dela, a política indigenista era essencialmente integracionista, reconhecendo a diversidade apenas para prever o seu fim. As “escolas para os índios” eram pensadas no sentido de tornar possível uma homogeneização e também a apreensão da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura nacional.

A nova Constituição assegurou aos índios o direito a uma educação específica e diferenciada, que valorizasse suas línguas, culturas e tradições. Um segundo passo fundamental diz respeito à transferência da FUNAI para o MEC a responsabilidade da integração da educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular e a coordenação das ações referentes a essas escolas em todas as modalidades de ensino.

Segundo Grupioni (2008), o primeiro debate sobre este projeto aconteceu no Encontro Nacional de Educação Indígena, no Rio de Janeiro, em 1987. Em 1990 foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial que tinha a atribuição de estudar e propor medidas para melhor atuação do Governo Federal nas questões indígenas. Este processo resultou na diminuição da atuação da FUNAI que teve suas atribuições distribuídas entre vários ministérios. Em 1991 a proposta se concretizou pelo Decreto Presidencial nº26 e essa mudança permitiu que a escola indígena passasse a se beneficiar de todos os programas de apoio mantidos pelo MEC e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A política construída pelo MEC a partir de então se apoiou na formulação de que a educação voltada para a população indígena deveria se basear na interculturalidade, na especificidade, na diferença, no bilinguismo e na valorização dos seus saberes e práticas tradicionais.

O autor nota que a partir do momento em que a Educação Indígena se tornou responsabilidade do Ministério da Educação começou também a busca pelos dados quantitativos que informariam o *fazer* da política pública. Em 1995/96 foi criado o cadastro das escolas indígenas no Departamento de Educação. Em 1996, o MEC formulou um questionário denominado *Demonstrativo da Situação da Educação Escolar Indígena* e enviou às Secretarias Estaduais e Municipais. Contudo, poucas secretarias responderam este documento e as informações pareciam desencontradas. Segundo os documentos analisados por Grupioni, apenas em 1999, o INEP conseguiu realizar um Censo Escolar consistente que revelava o funcionamento – em dados numéricos de alunos, professores, estrutura física, materiais didáticos utilizados e modelos de currículos – das escolas indígenas. Estes dados só foram divulgados em 2001 e revelaram a enorme distância entre o discurso e a prática no que diz respeito à diferenciação e à especificidade (GRUPIONI, 2008, p.121). A partir de então a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI/FUNAI) passou a manter uma base de dados das escolas indígenas.

Quando estive em Brasília, em agosto de 2013, pude ter acesso a documentos que informam sobre a formação do Comitê de Educação Escolar Indígena. Este Comitê se formou em 1993 – através da portaria 490/93 de 18/05/1993 – com a função de elaborar a política nacional que iria balizar as escolas indígenas. No mesmo ano, foi divulgado o primeiro documento oficial para consolidar a política pública para a educação indígena: *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, documento que promoveu a nova categoria de escola para romper com os antigos moldes até então praticados pela FUNAI.

Em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional. A menção à educação escolar indígena se encontra nos artigos 78 e 79, em que se preconiza como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas

identidades. Além disso, também é previsto que o Estado deve apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. Estes programas visam fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; a manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; a desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às comunidades a que se destinam; a elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Em 1998, o MEC publica o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*, que tem como objetivo oferecer subsídios para a elaboração e implementação de programas de educação escolar específicos para as comunidades indígenas e a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las. O documento apresenta uma mudança de enfoque⁹ em relação aos conteúdos e à avaliação, uma vez que preza pela concretização destes princípios, que devem ser incorporados a cada conteúdo, tornando-o adequado às características da Educação Indígena.

Em 2001 é aprovada a Lei 10.172, que instituía o Plano Nacional de Educação (PNE). Este Plano tem duração de dez anos e, a partir dele, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar planos decenais correspondentes. Para assegurar que se concretizem os princípios básicos já garantidos pela Constituição de 88, o PNE sugere que se crie a categoria de “escola indígena” e prevê autonomia financeira e pedagógica, incluindo também a participação da comunidade nas decisões sobre a escola. O Plano também prevê a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a criação da categoria de professores indígenas e implementação de programas específicos para este tipo de formação.

⁹ Para análise aprofundada a respeito do conceito de *interculturalidade* no Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas, ver COLLET (2001) e SANTIAGO (2011).

Em 2001, se constitui a *Comissão Nacional de Professores Indígenas* (substituindo o Comitê de Educação Escolar Indígena) composta unicamente por representantes indígenas. Em 2002 foram divulgados os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas e os *Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. Estes documentos tiveram a função de mostrar a viabilidade das propostas de educação específica e diferenciada. A formação de professores indígenas ganhou atenção especial no sentido de tornar possível a concretização desta modalidade de escola (GRUPIONI, 2008: 57).

Em 2013, quando estive no MEC, tive acesso à Portaria 3282, de 2005, que institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), com a função de subsidiar e deliberar sobre as ações que envolvem a política de educação escolar indígena, desenvolvidas por este Ministério. A Comissão reunia representantes indígenas ligados a diversas organizações de todas as regiões do país.

Com a maior organização e novas instâncias de controle surgindo para tratar da educação escolar indígena, são divulgados em 2007 novos números acerca deste setor da educação, mostrando um aumento expressivo do número de alunos, professores e escolas. Segundo Grupioni:

[...] este aumento deve-se não só a um maior rigor no fornecimento de informações para o Censo Escolar, mas também ao fato de que, nos últimos anos os sistemas de ensino estaduais e municipais passaram a regularizar as escolas das aldeias, reconhecendo-as como escolas indígenas (2008, p.126).

Em conjunto e dialogando entre si, do ponto de vista da gestão, estes documentos consolidam a nova proposta de educação indígena que procura promover e fortalecer a autodeterminação destes povos através do que se convencionou chamar de *educação escolar específica e diferenciada*. Os gestores consideram que as propostas contidas nestes documentos prezam pelo princípio de pluralidade cultural no processo de escolarização e assim a escola passa a ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação, que busca garantir os objetivos reais de sua existência nas comunidades indígenas, reintegrando as ações

do ensino às de aprendizagem, evitando suas descontinuidades e rupturas¹⁰. Tudo isto faz parte da constante visibilidade buscada pelos gestores¹¹. As políticas e principalmente seus resultados devem ser vistos, e eles se fazem fazer ver através de documentos e estatísticas, que por sua vez, irão pautar a produção de outras tantas ações, políticas e, claro, outros documentos.

Abro aqui espaço para uma nota importante. A construção das políticas contidas nestes documentos nunca foi perfeitamente articulada, tampouco unânime. Pelo contrário, ela mobilizou hierarquias entre cargos e instâncias e foi fruto de diversos debates e disputas de forças. Collet (2001) analisa as questões que envolvem a noção de interculturalidade, tal como aparecem nos programas voltados para a educação escolar indígena. Para tanto, ela utiliza documentos oficiais, pareceres e discorre também acerca da experiência de campo no Projeto Tucum. A autora aprofundou sua análise no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e nos pareceres que foram produzidos durante a sua elaboração. Ela aponta que neste processo apareceram diversos debates acalorados sobre as definições que iriam aparecer no documento final. A autora se concentra na análise da disciplina de História para exemplificar os conceitos divergentes entre antropólogos e educadores, principalmente. Collet (2001, p. 42) afirma, que:

[...] esse documento oficial [RCNEI] é, portanto, resultado de relações, umas mais desiguais, outras menos, estabelecidas entre atores que representam uma diversidade de interesses. Diferenças políticas, regionais, religiosas,

¹⁰ Durante minha pesquisa de Iniciação Científica me debrucei sobre os documentos que pautavam a educação escolar indígena e por eles já foi possível perceber o problema do discurso *sobre* os indígenas e a insistente noção de alcance da autonomia através da educação escolar. Não posso deixar de tocar na ironia desta proposição: a escola, aparato *dos brancos*, agora diferenciada – segundo os moldes do Estado –, promovendo a autonomia indígena, como se eles não pudessem desenvolvê-la de outro modo (SANTIAGO, 2011; ver também COHN, 2013).

¹¹ Strathern (2000) argumenta que não só os auditores (e proponho aqui que poderíamos estender aos gestores ou burocratas) se esforçam para manter o conhecimento em constante visibilidade, mas também os cientistas sociais. Para a autora, o cerne das preocupações deveria ser justamente o contrário: *como não tornar tudo visível?* Uma análise como esta pode dar conta dos pontos cegos, já que nunca podemos enxergar o todo, e uma imagem que tenta dar conta do todo se faz congelada e cristaliza conceitos que não correspondem ao que realmente é. A ideia é assumir que toda visão é parcial; que, sendo total para os atores, sua parcialidade deve ser assumida para que se evidencie o que se oblitera a cada ponto de vista. Este exercício é feito aqui através da torção das perspectivas ao longo dos capítulos.

simbólicas, econômicas, perpassam todo o processo. O seu formato final é, assim, consequência das disputas de poder que envolvem diversos níveis.

Consciente de tais embates, para análise que proponho neste trabalho, considero importante evidenciar, por meio da leitura destes documentos, como foi formulada a política oficial de educação indígena a fim de apontar as garantias legais para seu funcionamento assinalando suas divergências à medida que tive acesso a elas e quando for necessário.

Em agosto de 2013, estive em Brasília e pude acompanhar um pouco da continuidade desta história na reunião da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), que hoje conta com gestores indígenas e não indígenas. Nesta ocasião foram discutidos os novos programas pedagógicos pensados para as escolas indígenas, a viabilização da participação mais efetiva dos indígenas nas Conferências Regionais e Estaduais de Educação (etapas preparatórias para a Conferência Nacional de Educação, prevista para fevereiro de 2014) e também o regimento interno da CNEEI, ao qual me atenho neste momento.

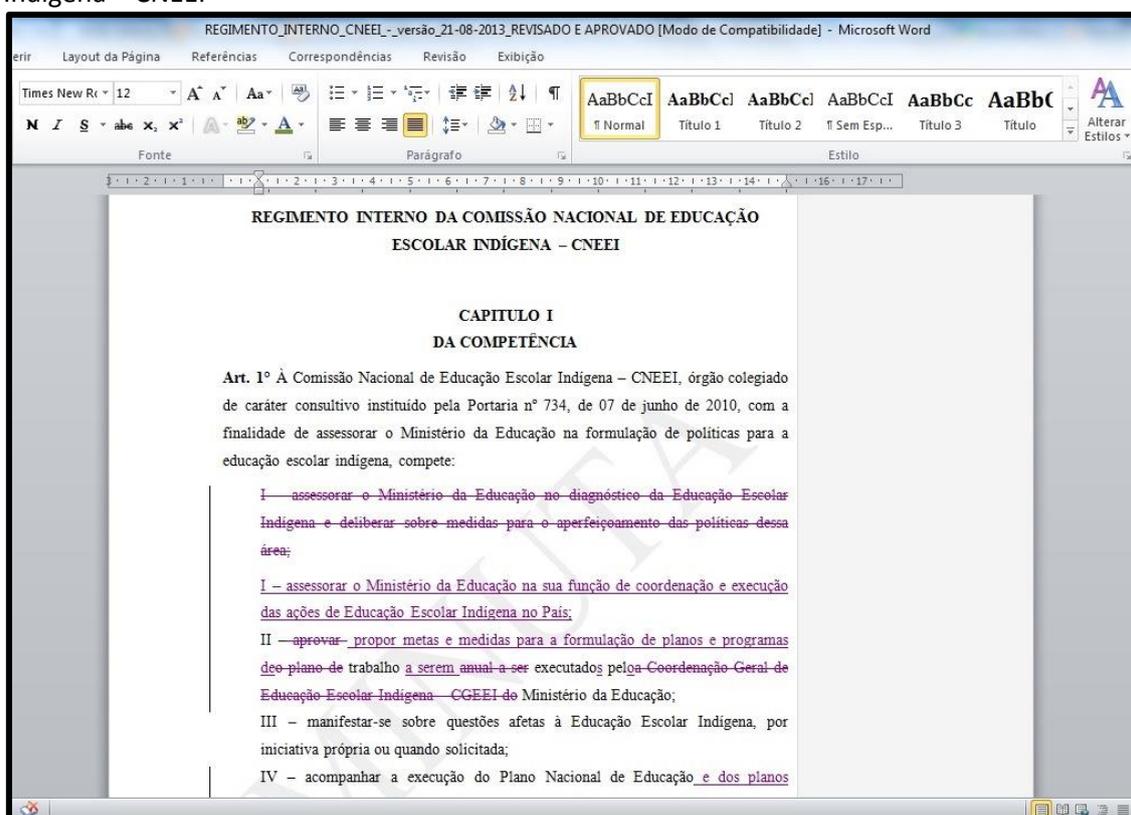
No dia 21 de agosto de 2013 os gestores da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) apresentaram para apreciação dos membros um documento de nove páginas previamente escrito nos moldes de um regimento, que entrará em vigor através de um Decreto assinado pelo Ministro da Educação. O documento estava dividido em três capítulos, sendo eles: I – Da Competência; II – Da Estrutura e Funcionamento, sendo este dividido em três seções: composição, dos deveres dos membros, da reunião, da pauta, das subcomissões, e da organização administrativa; III – Disposições Finais. Esta estética parece padrão e pode ser observada em praticamente todos os documentos oficiais¹².

Os membros proferiram a leitura conjunta do documento que era exibido no *datashow* e, conforme achavam necessário, propunham mudanças no texto. Um funcionário

¹² O Manual de Redação da Presidência da República (2002) apresenta a forma e estrutura, os pronomes de tratamento, os elementos de ortografia e gramática e também as questões técnicas legislativas que devem ser observadas na elaboração de um documento oficial.

da SECADI reescrevia o texto de acordo com as sugestões, utilizando a ferramenta de controle de alterações do texto, para que ficassem mais claras. As pautas do capítulo I foram as mais debatidas, porque os membros apresentavam concepções distintas sobre o que consideravam como competências da CNEEI. A presidente da Comissão e os funcionários da SECADI procuravam então propor um texto que fosse coerente com as definições dos membros de modo a agregar todas as propostas. Ao final da reunião, o resultado foi um documento com inúmeras alterações, visíveis a todos, que seria reformulado e enviado para o grupo de e-mails dos membros.

Figura 1 – Elaboração do Regimento Interno da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI



Fonte: documento enviado através do grupo de e-mail educação escolar indígena nacional, no dia 24/08/2013.

Ao presenciar esta reunião, pude perceber mais claramente como a produção de um documento envolve embates e disputas de poder, e como tudo isto está longe de ser um processo de plena concordância da parte de todos os indígenas no que refere às suas expectativas diante daquilo que definem como a gestão da educação específica e diferenciada.

Esta observação reforça a posição metodológica que apresento ao longo do trabalho e mais especificamente no início deste capítulo, qual seja: empreender a análise dos documentos tendo consciência de que eles não são neutros, mas que eles buscam neutralizar na forma burocrática as disputas entre pessoas e instâncias, apresentando uma cristalização e um suposto consenso nos seus conteúdos.

A CNEEI aspira futuramente a se tornar um Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena. Enquanto Comissão, ela tem caráter consultivo e é submetida à SECADI, no MEC; já como Conselho seria um órgão independente e autônomo, com a função de assessorar o Ministro da Educação. Hoje, o Conselho Nacional de Educação está dividido em comissões e câmaras. A educação escolar indígena está na câmara de educação básica e não tem o mesmo formato e nem os mesmos representantes que a CNEEI, trata-se de outra organização própria da câmara, sobre a qual não obtive informações precisas. A mudança de 'comissão' para 'conselho', do ponto de vista dos gestores, representaria uma mudança significativa para este setor, já que ganharia mais autonomia e poderia contar com uma posição muito mais próxima ao Ministro e, esta aproximação poderia garantir um diálogo mais eficiente.

Os Territórios Etnoeducacionais

Em 2008 surge no contexto nacional a proposta da formação dos **Arranjos Etnoeducacionais**¹³. A proposta é apresentada na Nota Técnica s/nº, de maio de 2008, na qual se relata a primeira apresentação do projeto, feita em 2007, em uma reunião com a participação de organizações indigenistas com longa experiência na proposição de um *indigenismo dialógico*, nos termos do documento. Este projeto também foi apresentado à

¹³Em agosto de 2013 estive em Brasília e me foi dado acesso a vários documentos oficiais e não oficiais que tratavam da organização dos Territórios Etnoeducacionais. Os mapas, decretos e notas técnicas aqui apresentados foram gentilmente cedidos por Susana Grillo, do MEC, a quem agradeço por ter me recebido e me dado acesso a documentos essenciais a este trabalho. Agradeço também a José Roberto Sobral pela disponibilidade em me ajudar a entender os documentos e o que eles engendravam.

Presidência da FUNAI, na reunião do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) em março de 2008, para a CNEEI e técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, para a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), em abril 2008.

Nesta Nota Técnica (NT) foram apresentados os avanços já obtidos na Educação Escolar Indígena e foram apontados os principais motivos de insatisfação dos povos indígenas com as escolas e as questões que representavam impasses para a concretização da educação escolar específica e diferenciada. Segundo o documento, a mudança foi feita para:

aprofundar e qualificar o que está preconizado no Artigo 231 da Constituição Federal quanto à implementação de políticas de reconhecimento das diferenças culturais e dos projetos de continuidade socioambiental de cada povo indígena, **o Ministério da Educação está apresentando para consulta e debates a proposta dos Arranjos Etnoeducacionais**. Por políticas de reconhecimento das identidades étnicas, compreendemos a afirmação do valor social produzido pelos povos indígenas que implica em reconhecer e efetivar seus direitos, consolidados após inúmeras histórias de lutas e conquistas no âmbito da cidadania em uma sociedade plural.

Os Arranjos Etnoeducacionais, são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas da saúde, educação e etnodesenvolvimento (MEC, Nota Técnica s/nº, grifos meus).

Nesta Nota também são expostos os critérios para a composição do primeiro desenho destes arranjos:

(...) partimos de três (três) grandes modelos, presentes em estudos e na política pública de saúde indígena:

- os 34 (trinta e quatro) Distritos Sanitários Especiais Indígenas/DSEI, para a oferta dos serviços de saúde aos povos indígenas, de responsabilidade do Ministério da Saúde, criados em 1999, a partir de amplos debates e discussões em diversos fóruns e nas I e II Conferências Nacionais de Saúde Indígena;
 - as Áreas Etnográficas, estudos do antropólogo Julio César Melatti/UnB-PPGAS, que não se limitam ao Brasil, já que muitos povos indígenas ameríndios localizam-se em espaços transfronteiriços;
 - as Áreas Geográficas do Instituto Socioambiental-ISA.
- (MEC, Nota Técnica, s/nº).

A NT é um documento apenas informativo, que é divulgado para orientar os gestores sobre um procedimento legal que venha a ser colocado posteriormente em um Decreto. No caso desta Nota, há a descrição e argumentação a respeito da implantação dos

Arranjos, afirmando que eles representam um importante avanço no desenho e execução das políticas públicas ao articular diferentes instituições. Ela teve a função de embasar a divisão dos Territórios, evidenciando como foram elaborados os seus desenhos.

No Decreto s/nº de Junho de 2008, os Arranjos são definidos como os “*territórios, mesmo que descontínuos, ocupados por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias, envolvendo diversos entes federativos*”. O Decreto é organizado em seis capítulos, sendo eles: *I – Sobre os Arranjos Etnoeducacionais*, em que se define o modo de organização e o Plano de Ação; *II – Da Escola Indígena*, em que são determinados os elementos básicos para organização, estrutura e funcionamento da escola indígena; *III – Da Formação de Professores Indígenas*, em que se indica que a formação será garantida aos professores indígenas em serviço e, quando for o caso, concomitante com a sua própria escolarização e que os cursos devem dar ênfase à formação específica; *IV – Do Material Didático na Escola Indígena*, em que se define que os materiais devem se referenciar-se nos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena/CNE e que as propostas serão analisadas pela CAPEMA-Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena; *V – Do Ensino Médio Integrado à Formação Profissional* em que é proposta a parceria dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais; e *VI – Disposições Finais* em que se define a responsabilidade das despesas da educação escolar indígena, no Ministério da Educação, à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas, e também que o MEC será o responsável pela coordenação da implantação, pelo acompanhamento e pela avaliação da educação escolar indígena, mantidas as responsabilidades dos entes federativos e respeitada a sua autonomia.

Em 2008, através da Nota Técnica nº 54/CGEEI/DEDI/SECAD/MEC/2008 houve a mudança de nome de Arranjos para Territórios Etnoeducacionais. O documento justificava a mudança nos seguintes termos:

[...] em prol da aproximação da redação do Decreto com a terminologia utilizada na legislação indigenista e na perspectiva de aprimoramento da

comunicação das diretrizes conceituais da proposta junto aos setores sociais e instituições parceiras. O conceito de territorialidade é utilizado pelos povos indígenas como bandeira de afirmação étnico-política e ponto comum de mobilização, legitimando, por exemplo, que comunidades destituídas de terras pressionem a realização laudos antropológicos e a delimitação de áreas tradicionalmente ocupadas. A palavra território, assim, guarda as dimensões “sócio-político-cosmológicas” atribuídas por cada grupo ao seu espaço e ainda o processo de lutas territoriais que adjetiva o contato desde o período colonial. O termo “território” é amplamente utilizado nos meios acadêmicos, organizações indígenas e indigenistas, instituições governamentais e não governamentais, tanto nacional quanto internacionalmente. Talvez pela ausência deste respaldo histórico e político, a alcunha “arranjo” suscitou múltiplas interpretações, dúvidas e críticas nos espaços de consulta pública. Ainda que a equipe técnica da CGGEI sustente que a ideia de “arranjo” abarca a concepção de territorialidade, o termo aparentemente seguiu gerando distanciamento e desconfiança nos setores sociais e instituições parceiras.

(Nota Técnica nº 54/CGEEI/DEDI/SECAD/MEC/2008)

Com o Decreto 6861, de maio de 2009, entra em vigor, então, a organização territorial da educação escolar indígena a partir da definição dos Enoterritórios¹⁴. Segundo o documento, a proposta de formação dos TEEs se deu a partir da consulta às comunidades indígenas envolvidas, aos entes federativos envolvidos, à Fundação Nacional do Índio – FUNAI, à Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, aos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena e à Comissão Nacional de Política Indigenista - CNPI.

A gestão dos TEEs é definida como compartilhada entre os Sistemas de Ensino, Universidades, Rede Federal e Estadual das Escolas de Formação Técnica e Tecnológica, Organizações Indígenas e Indigenistas e outros órgãos com interface com a educação escolar, como os setores da saúde, proteção e gestão ambiental, desenvolvimento sustentável. Também se prevê que os planos de ação dos etnoterritórios sejam elaborados por uma comissão integrada, formada por representantes do Ministério da Educação, da FUNAI, dos povos indígenas (sendo um representante de cada povo abrangido pelo território Etnoeducacional), e de entidades indigenistas.

¹⁴ Importante notar que o MEC não definiu os TEE. Em uma leitura otimista isto se deve ao fato da implantação ter sido pensada como processo, portanto não caberia de antemão ter as definições sem a consulta aos povos indígenas; já em uma leitura menos otimista, isto revelaria a incapacidade do MEC de propor um novo modelo de gestão embasado e consistente e que teria que ter enfrentado naquele momento as divergências e os conflitos de interesse.

A efetivação desses planos prevê a realização de um diagnóstico do Território Etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e linguísticos e demais informações de caráter relevante; diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas; planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais e descrição das atribuições e responsabilidades de cada representante (Documento Final da CONEEI, 2009).

A formação de professores indígenas também é mencionada no Decreto. Ela deve ser desenvolvida no âmbito das instituições formadoras e orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Segundo o documento, os cursos de formação devem estar voltados para a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena, elaboração, desenvolvimento e avaliação de currículos e programas próprios, produção de material didático; e utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa. Além disso, o documento também prevê que a formação dos professores indígenas poderá ser feita concomitantemente à sua escolarização, bem como à sua atuação como professores.

Feita a apresentação de como foram definidas as políticas para a educação escolar indígena, não posso deixar de apontar que, na prática, ninguém sabe ao certo como se dará o funcionamento de um Território Etnoeducacional. Os gestores do MEC apostam alto na gestão compartilhada, que deve ser definida no Regimento Interno do TEE, que deve ser elaborado pela Comissão Gestora, e no qual devem constar as responsabilidades da Secretaria de Educação do Município, do Estado e também as tarefas que caberão ao MEC.

Este processo de redefinição de gestão aparece como uma possibilidade de resolução de conflitos, tanto indígenas – através dos desenhos dos etnoterritórios que englobariam etnias que tivessem relações intersocietárias e que fizessem parte do mesmo

tronco linguístico¹⁵ –; quanto institucionais – através da elaboração do regimento interno, em que se firmariam compromissos entre todas as instituições públicas que fizessem parte da Comissão Gestora e, teoricamente, evitaria o conhecido processo de transferência de responsabilidades se valendo de brechas nas leis que já existem¹⁶.

Feitas estas considerações, vou agora apresentar o desenhos institucionais dos Etnoterritórios e como a região de Altamira aparece e se modifica nestes desenhos.

Os desenhos institucionais

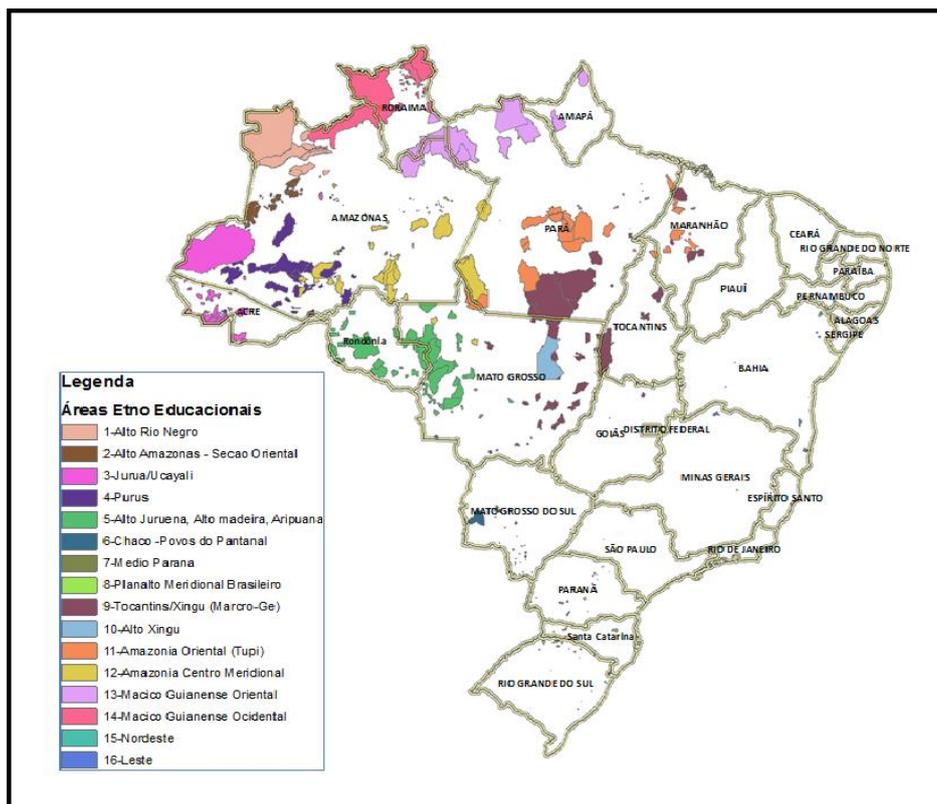
O desenho inicial¹⁷ dos Arranjos Etnoeducacionais (quando ainda não tinha o nome de Territórios) apresentava 16 etnoterritórios, distribuídos como mostra o mapa e definidos como já apresentei aqui:

Figura 2 – Desenho inicial dos Arranjos Etnoeducacionais

¹⁵ Situação que nem sempre se realiza como foi planejada, a exemplo do próprio Território Etnoeducacional que abrange Altamira, denominado Médio Xingu, que engloba nove etnias, pertencentes a três troncos linguísticos e que mantinham relações de inimizade ou mesmo de guerra.

¹⁶ A educação infantil e o primeiro ciclo do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) são responsabilidades do Município, que deve gerenciar os recursos financeiros e prover os recursos humanos necessários para o funcionamento das escolas. Para o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio é proposto o regime de colaboração entre Estado e Município, sendo que o Estado deve assumir a responsabilidade quando o município não dispõe dos recursos necessários. No caso de Altamira, isto serve para que a prefeitura e o Estado se isentem do encargo da implantação do segundo ciclo do ensino fundamental nas escolas indígenas.

¹⁷ Este mapa foi retirado de uma apresentação em PowerPoint feito pela SECADI em 2008 e a mim cedida em visita ao MEC.



Fonte: SECADI – MEC, julho de 2008.

A região de Altamira correspondia a parte do TEE nº11, que fora pensado como um grande território Tupi, que incorporava 73 terras indígenas do Amazonas, Pará e Maranhão, distribuídas em 65 municípios e abrangia 20 etnias, sendo elas: Arara, Kuruaya, Guajajara, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Guarani Mbyá, Parakanã, Tembê, Araweté, Asuriní, Apiterewa, Xikrin, Guajá, Kararaô, Arapiun, Amanayé, Anambé, Tupaiu, Timbira. Apesar de ser pensado como território Tupi, este desenho abarcava indígenas do tronco Carib (Arara) e Jê (tais como Xikrin do Bacajá, Kararaô, Kayapó, Timbira).

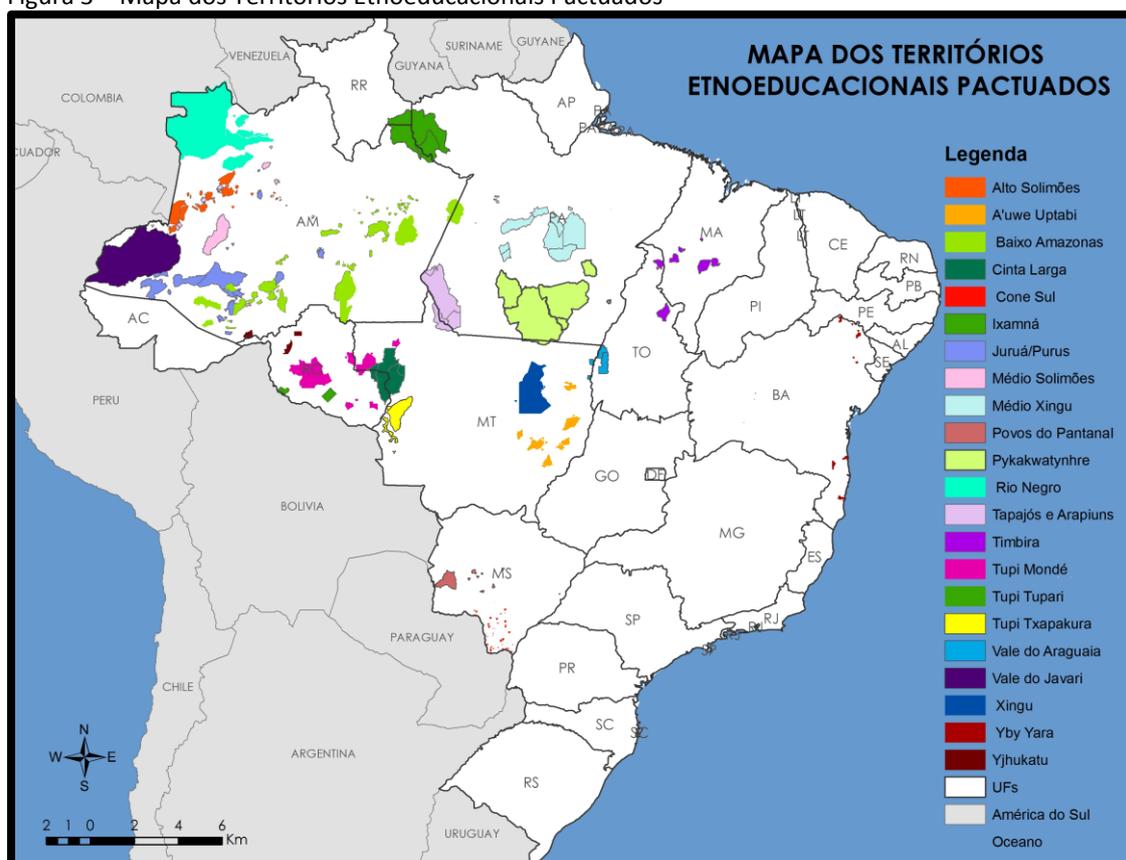
Este grande território Tupi, e também outros territórios que abarcavam grande diversidade de etnias, foram aos poucos sendo desmembrados conforme a realização das conferências consultivas e de pactuação. Em junho de 2013, o MEC divulgou uma nota¹⁸ dizendo que eram, em todo o país, 41 os Territórios Etnoeducacionais em fases diversas de pactuação e organização. Na nota, o MEC conta 22 territórios pactuados, sendo seis na

¹⁸Informações disponíveis em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18802:povos-da-amazonia-definem-territorios-etnoeducacionais&catid=206&Itemid=86> consultado em 09/11/2013.

Amazônia – Rio Negro, Baixo Amazonas, Juruá-Purus, Médio Solimões, Alto Solimões, Vale do Javari–, e o restante assim dividido: Cone Sul e Pantanal, ambos em Mato Grosso do Sul; Xingu e AuweUptabi-Xavante, no Mato Grosso; Yby Yara na Bahia; Cinta Larga, abrangendo Mato Grosso e Rondônia; Pykakwatynhre-Kayapó, no Pará e Mato Grosso; Ixamná-Mapuera, Pará; Tupi Tupari, Tupi Mondé, Tupi Txapakura e Yjhukatu em Rondônia; Vale do Araguaia que abrange povos do Mato Grosso, Tocantins, Goiás e Pará; Timbira, Maranhão e Tocantins; Tapajós e Arapiuns, no Pará; e Médio Xingu, também no Pará, e que nos interessa em especial.

Figura 3 – Mapa dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados



Fonte: SECADI/MEC, julho/2012.

O modo como foram desenhados os etnoterritórios, tanto institucional quanto geograficamente, evidencia os processos de gestão que resultaram na formulação das políticas e, por sua vez, como se chegou ao desenho que temos hoje, que tampouco é definitivo. Considero necessário dizer, mais uma vez, que o exercício de apresentação destes documentos evidenciou (e obliterou) embates particulares do processo de produção e que, portanto, eles

são também resultado de lutas de poder. Necessário lembrar também que a proposta da gestão compartilhada dos TEE pressupõe a resolução de conflitos indígenas e institucionais, o que na prática não acontece. O Território Etnoeducacional Médio Xingu, com sua formação atual, mapas e seu processo de implementação segundo os documentos oficiais, evidencia as implicações deste novo processo de gestão, com seus méritos e fracassos.

O Território Etnoeducacional Médio Xingu

Após sucessivos desmembramentos, o Território 11 foi pactuado como Território Etnoeducacional do Médio Xingu¹⁹, e abrange as terras indígenas somente da região de Altamira, sendo elas: Arara, Kararaô, Curuaia, Xipaia, Asurini, Parakanã, Araweté, Juruna e Xikrin, falantes das línguas Jê, Carib e Tupi.

Para a pactuação do Território foi realizado um estudo prévio pela Coordenação Regional de Belém (CRBEL) da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em parceria com a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Altamira (SEMED/Altamira), e com o apoio financeiro da Norte Energia S.A., nos meses de outubro e novembro de 2011. O objetivo deste estudo era fazer o Mapeamento da Educação Escolar Indígena por meio do qual seriam elaboradas as novas políticas para a educação escolar indígena. Para tanto, foram criadas três equipes – formadas por um servidor da FUNAI e um servidor da SEMED – e cada uma seguiu uma rota²⁰ (Iriri, Xingu, Bakajá). Segundo os relatos e os documentos aos quais tive acesso, as equipes realizaram reuniões com as comunidades que envolviam não apenas os adultos, mas também as crianças, e buscaram perceber o significado da escola, as dificuldades e as expectativas.

¹⁹ Também foi pactuado, separadamente, o Território Timbira, composto por indígenas desta etnia com assessoria de antropólogos que já trabalham nestas áreas. Os povos de língua Tupi que originalmente nomeavam o TEE 11, tais como Guajajara, Apiaká, Munduruku, Guarani Mbyá, Tembê, Guajá, Arapiun, Amanayé, Anambé e Tupaiu, ironicamente, ficaram sem fazer parte de nenhum TEE pactuado segundo os últimos documentos disponibilizados.

²⁰ As distribuições das aldeias segundo as rotas e a divisão administrativa serão descritas no capítulo 2.

Nos relatórios constava a descrição da estrutura física e contabilizavam-se carteiras, quadros, mesas, materiais didáticos, merenda e utensílios de cozinha, professores (indígenas ou não), ou seja, tudo aquilo que se pensava como recurso – uns concebidos como recursos materiais e outros como recursos humanos. As informações coletadas nesses estudos foram sistematizadas em formulários-padrão do Ministério da Educação (MEC) e serviram de base para a formulação do Plano de Ação do Território Etnoeducacional do Médio Xingu. É interessante notar que o ponto de vista indígena não é explicitado em lugar nenhum nestes documentos, apesar de constar que foram realizadas consultas.

A reunião para a criação do Território Etnoeducacional do Médio Xingu aconteceu entre os dias 28 de novembro e 02 de dezembro de 2011²¹. Nesta reunião, participaram lideranças indígenas, gestores da SEMED, SEDUC, FUNAI e MEC. Neste momento, foram apresentados os problemas da educação escolar indígena da região e foi criada a comissão gestora do TEE.

Em maio de 2012, se reuniram em Altamira órgãos gestores e representantes indígenas para discutir e pactuar o **Plano de Ação** para o desenvolvimento e institucionalização da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Médio Xingu. Estiveram presentes: MEC, representado pela SASE-Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino e SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; FUNAI, SEDUC, SEMED de Altamira, Senador José Porfírio e Vitória do Xingu²², Universidade do Estado do Pará, Universidade Federal do Pará, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, CONDISI-Conselho Distrital de Saúde Indígena e DSEI-Distrito Sanitário Especial Indígena em

²¹ A equipe do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar esteve presente como participante e como palestrantes convidados. Nesta ocasião, por demanda dos indígenas, a UFSCar foi convidada a fazer parte da Comissão Gestora do TEE Médio Xingu; porém, até o momento não foi recebido qualquer convite ou documento que oficializasse tal participação.

²² Senador José Porfírio e Vitória do Xingu são cidades vizinhas a Altamira, que têm áreas indígenas dentro dos limites geográficos. As escolas destas áreas, no entanto, estavam sob responsabilidade de Altamira. Neste encontro, foi feita a tentativa de um acordo para que cada prefeitura assumisse as escolas indígenas das suas respectivas áreas. Porém, esta mudança não agradava nem aos municípios e nem aos indígenas, que preferiam a administração de Altamira. Assim, tudo continuou como estava.

Altamira; Fundação Humanitas, e representantes dos povos indígenas Juruna, Xipaya, Kuruaya, Arara, Kayapó, Xikrin, Asurini, Araweté e Parakanã – professores, lideranças políticas e tradicionais; as Associações Indígenas: Associação Bebô Xikrin do Bakajá- ABEX, KIRINAPAN, APIJUX – KM 17, AKANEMÃ, ASSURINI AWAETÉ, TAPERA KURARA e AITEX. O objetivo do Plano de Ação é formar as bases da Educação de forma a respeitar a territorialidade dos povos indígenas em questão, garantir a consulta e a participação informada em todas as etapas de sua implementação e operacionalizar o regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino, com a finalidade de responder às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades. (Relatório do Diagnóstico da Educação Escolar Indígena do Médio Xingu, anexo 8, FUNAI, 2012).

Na reunião do Plano de Ação foram definidos os representantes e suplentes da Comissão Gestora, contando com representantes e suplentes indígenas, gestores das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, representantes do MEC/SECADI, Universidades Federal e Estadual do Pará, Universidade Federal de São Carlos, FUNAI, além de ONG's e instituições com histórico de atuação na área de educação. Também foi definida a Comissão de Articulação, composta apenas com representantes de Altamira, como SEMED, SEDUC, FUNAI e lideranças indígenas das Rotas Iriri, Xingu, Bakajá e Volta Grande²³.

Neste documento foi revisto o *Mapeamento* feito pelas equipes da FUNAI e SEMED no ano anterior para identificar as carências e demandas das escolas nas áreas indígenas e a partir daí foram feitos os planos de reformas nas estruturas físicas e também reformas na área pedagógica²⁴. Além disso, também foi prevista a produção de Material Didático e Paradidático, o apoio ao transporte escolar para estudantes e equipes técnicas das SEMEDs e SEDUC e a melhoria da qualidade e distribuição da merenda. Para todas as ações

²³ A inclusão da Rota da Volta Grande é uma novidade neste momento. Enquanto estive em campo, a responsabilidade pelas escolas da Volta Grande era da SEMED de São Felix do Xingu e não de Altamira.

²⁴ Agradeço a colaboração de Tatiana Botelho que gentilmente me proporcionou acesso a estes documentos tão importantes para o andamento deste trabalho.

foram definidos os responsáveis pela execução, os responsáveis pelo apoio técnico e financeiro, os colaboradores e o cronograma²⁵.

Para além dos planos de reformas e/ou construções de escolas, foram definidas também ações que se referem à área Pedagógica e ficou acordado que haverá a ampliação da oferta dos níveis/etapas de ensino: ensino fundamental (anos finais), ensino médio (regular e/ou integrado à formação profissional), ensino superior. Os responsáveis pela execução são as SEMEDs e SEDUC, e o apoio técnico-financeiro será do MEC – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB.

O Plano também prevê a realização de Seminários sobre Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial para discutir as demandas das comunidades e propostas pedagógicas; a oferta de Educação de Jovens e Adultos-EJA e/ou Ensino Médio Integrado nas áreas de Agroecologia, Técnico em Enfermagem, Informática, e outros Cursos Técnicos, na forma da Pedagogia da Alternância – PROEJA; a realização de oficinas e encontros por Povo com a participação ampla da comunidade para discutir os modelos de educação relevantes e significativos, objetivando a elaboração do(s) Projeto(s) Político-Pedagógico(s).

No que diz respeito à formação de professores, o Plano define as seguintes ações: formação de professores e da equipe escolar (inicial e continuada), ampliação da oferta do Magistério Intercultural, reconhecimento e inclusão dos sábios indígenas no processo de formação de professores – Magistério e Licenciatura –, nas atividades pedagógicas das escolas indígenas e outras atividades de ensino, pesquisa e extensão (IES), com contratação ou remuneração correspondente; oferta de cursos de formação continuada para os professores das escolas indígenas, na própria comunidade, com conteúdos que contemplem as dificuldades dos professores e as demandas específicas de cada povo; oferta de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena – sendo 50 vagas para TEE Médio Xingu. Também está

²⁵ Importante notar que este roteiro que segue: diagnóstico – ações – responsáveis – apoio técnico – apoio financeiro – cronograma, faz parte de todas as análises e propostas de planos para a educação e também par outros setores, como saúde e habitação. Este parece ser um modelo padrão, ou mais que isso, um instrumento próprio de gestão.

prevista a formação continuada de Técnicos e Gestores das SEMEDs, SEDUC, Conselhos Estadual e Municipais de Educação para a gestão territorializada da educação escolar indígena (Plano de Ação do Território Etnoeducacional, 2012).

Após a definição do Plano de Ação, está prevista a reunião do Comitê Gestor do Território Etnoeducacional. Esta reunião estava marcada para o ano de 2013, porém ainda não aconteceu. Quando estive em Brasília, observei uma planilha que estava nas mãos de um gestor da FUNAI em que constava a lista dos TEE e, em colunas, a fase em que cada um se encontrava, como por exemplo: “reunião de pactuação”, “realização do Plano de Ação”, “reunião da comissão gestora”, etc. Notei que na coluna do TEE Médio Xingu estava escrita a seguinte frase: “reunião da comissão gestora – aguardando financiamento da Norte Energia”. Prontamente perguntei aos gestores do MEC porquê deveria aguardar financiamento de uma empresa particular se, como eles haviam me dito, o próprio MEC já havia liberado uma verba para isto. Eles me informaram que caberia à FUNAI de Altamira organizar técnica e logisticamente a reunião, com a previsão de gastos e com todos os contratos necessários.

As funções do MEC e da FUNAI foram redefinidas em julho de 2012, quando circulou por meio de um grupo de e-mails um comunicado²⁶ a respeito da logística dos TEE. O documento era do MEC, sem assinatura, e dirigido aos gestores/as, técnicos/as, membros das Comissões Gestoras dos TEEs, coordenadores do PROLIND, membros da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, e informava as dificuldades de implementação dos TEE. Em seu conteúdo era reforçada a função do MEC, em parceria com a FUNAI, de mobilização dos representantes indígenas e apoio na logística dos eventos por meio do repasse de recursos para órgão indigenista executar. Porém, devido às mudanças ocorridas na FUNAI e o período de transição pelo qual passava, ficou decidido, nas palavras do documento, que:

[...] a FUNAI passará a fazer a logística do deslocamento dos representantes indígenas das aldeias para os locais das reuniões e o MEC/SECADI – CGEEI organizará a logística de realização das reuniões por meio de uma empresa

²⁶ Disponível em <http://xa.yimg.com/kq/groups/24050672/1615907423/name/Mensagem.TEEs.doc>, consultado em 16 de dezembro de 2013.

licitada para a realização de eventos. Quando as reuniões se realizarem nos Territórios Indígenas, essa logística fica a cargo da FUNAI. (Documento enviado via *web*).

Este documento apresentou de forma bem direta as responsabilidades da FUNAI e do MEC no que diz respeito à logística e organização dos eventos previstos para a efetivação dos Territórios Etnoeducacionais. Interessante notar o grande problema que decorre desta organização. Como já apresentado aqui, a educação indígena era, até 1991, responsabilidade da FUNAI. A partir do Decreto 26/91, ela passa a ser de responsabilidade do MEC. Com o plano dos Territórios Etnoeducacionais o MEC começa a repassar recursos à FUNAI, para financiar eventos que devem ser organizados por esta instituição. Isto tudo em um momento em que a própria FUNAI já não conta com a Coordenação Geral de Educação Escolar (CGEE), dissolvida em 2012, no processo de reestruturação. Estas informações ajudam a perceber as dificuldades encontradas para a consolidação dos TEE. O projeto deve atravessar e se adequar à burocracia (leis e regimentos internos) de muitos órgãos públicos: MEC, FUNAI, SEMEDs, SEDUCs. Para o caso de Altamira, como veremos, ainda do setor privado, a Norte Energia S/A e os órgãos que elaboram e executam os planos de mitigação impactos que afetam as populações indígenas e propõem ações na área de saúde e de educação. Tudo isto cria um quadro em que parece difícil para os indígenas, e também para os gestores, saber exatamente de quem são as responsabilidades pelas ações de cada setor.

Na última vez em que estive em Altamira, uma servidora me explicou porque a FUNAI de lá não pode realizar a organização, tal qual proposta pelo MEC. Ocorre que para fazer um evento deste porte, é preciso contratar o transporte para levar indígenas e os convidados, o hotel para alocação de todos e os serviços gerais como café da manhã e refeições diárias para todos os participantes. A funcionária me explicou que a FUNAI de Altamira não tem como fazer contratos, pois para isso eles precisam seguir a Lei 8666/93, que se refere às licitações, e este é um processo demorado que exige acompanhamento e aprovação jurídica. Porém, a FUNAI de Altamira não conta com uma procuradoria

especializada da Advocacia Geral da União (AGU)²⁷, e então depende da procuradoria da FUNAI de Belém.

Assim, para fazer um contrato, se deve proceder da seguinte maneira: a FUNAI de Altamira elabora um Termo de Referência (TR) em que deve expor minuciosamente o que é preciso, por exemplo: hotel que sirva café da manhã com quartos duplos e triplos, com capacidade para atender duzentas pessoas durante cinco dias. O TR é enviado à procuradoria especializada de Belém, que o analisa para conferir se está tudo conforme a lei ou se há algum indício de processo tendencioso. Quando a procuradoria aprova o TR, ele é então divulgado no Diário Oficial da União (DOU) com um prazo para as empresas apresentarem as propostas. Ocorre então a licitação por pregão virtual e a empresa ganhadora deve enviar os documentos necessários à procuradoria de Belém para mais uma análise e, em seguida, a aprovação.

Todo este processo é demorado e depende de uma certa *expertise* das empresas (grandes ou pequenas) que vão concorrer à licitação. Todos devem estar atentos às aberturas de processos e aos prazos publicados sempre no DOU. Porém, acontece muitas vezes de abrir processos e não haver candidatos ou mesmo das empresas ganhadoras perderem os prazos. Desta forma, a FUNAI de Altamira fica impossibilitada de fechar qualquer contrato necessário para realizar um evento deste porte.

Para evitar a morosidade deste processo, surgiu como alternativa o apoio financeiro da Norte Energia para a realização de eventos como este, já que a educação é uma parte importante do Plano Básico Ambiental – Componente Indígena. Fica explicada então a informação que eu observei na planilha do servidor da FUNAI de Brasília. Contudo, não foi tão simples assim conseguir este apoio financeiro. A servidora da FUNAI me informou que o PBA-CI tem que apoiar as ações que são de responsabilidade do Estado, como Educação e Saúde.

²⁷ É a própria AGU que define onde estarão locadas as procuradorias especializadas. Segundo a servidora, a FUNAI de Altamira já fez diversas vezes o pedido para contratação de um procurador, porém a AGU afirma que ali não há demanda jurídica suficiente que justifique o gasto com um agente especializado. Impossível não pensar na ironia desta afirmação já que na região em que está sendo construída Belo Monte, que requer diversas demandas jurídicas.

Sendo o plano dos Territórios Etnoeducacionais uma política pública, ela deve ser financiada pelo Estado, e pode contar com o apoio da empresa que apresenta no PBA – CI ações voltadas para a educação indígena, como a realização de seminários.

O TEE tem uma Comissão Gestora própria, que é a responsável por planejar as políticas e ações voltadas para este setor de educação. Sendo assim, conforme me explicou a servidora, os seminários previstos no PBA – CI podem ser as reuniões do TEE. Porém, para se realizar esta reunião, a Norte Energia deve informar ao MEC e convocar a comissão gestora do TEE, e esta ação foi prorrogada durante todo o segundo semestre de 2013. Ainda segundo informações da servidora, o MEC foi informado sobre estas ações da Norte Energia na segunda semana de novembro, em que foi solicitado o envio da agenda de planejamento, para que pudessem agendar a data. Como se vê, mesmo apelando para a ajuda de uma empresa privada, a FUNAI não conseguiu evitar a lentidão do processo. Até o momento da nossa conversa, na primeira semana de dezembro, os responsáveis ainda não haviam se manifestado e a reunião continuava sem data para acontecer²⁸.

Toda essa situação compõe um quadro de gestão que, a princípio, parece desordenado – escolas não específicas, dificuldades relacionadas à burocracia, verbas e questões pedagógicas, falta de políticas públicas bem elaboradas, e mudanças nas responsabilidades dos órgãos públicos e privados – mas, aos poucos, toma forma e revela o seu peculiar funcionamento. Resta agora acompanhar as futuras articulações interinstitucionais do novo modelo de gestão da educação escolar indígena de Altamira.

Por fim, considero interessante informar que o desenho do Território Etnoeducacional Médio Xingu coincide com o desenho do Distrito Sanitário Especial Indígena, com a Jurisdição da FUNAI e com a organização da SEMED. Assim, parece haver uma espécie de naturalização local deste desenho, como modelo de organização feito a partir das rotas, que é sempre mantido, mesmo se tratando de políticas que poderiam sobrepor à organização

²⁸ A UFSCar, membro da comissão gestora, não foi informada sobre esta reunião e tampouco recebeu o convite.

municipal. Mais uma vez, as etnias da região, algumas historicamente inimigas, se veem obrigadas a ocupar os mesmos espaços de negociação e, no caso dos TEE, são chamadas ainda a elaborar políticas em comum para as escolas de suas comunidades, que apresentam realidades tão diversas. Cohn (2005, p.131) define bem este processo ao dizer que *“evidentemente, essa é a moeda de troca aos olhos do Estado: tornam-se tutelados, e têm que se ver com a intervenção do Estado nacional em suas vidas”*.

Neste primeiro capítulo busquei apresentar como se define a educação indígena e procurei evidenciar toda a mobilização de pessoas, instituições, noções, conceitos e conflitos que foram necessários para que fosse possível chegar ao desenho atual desta categoria de educação. Montei um quebra cabeça para tornar visível o desenho da educação escolar indígena nos termos da gestão. Também já anunciei como Altamira aparece nos documentos das instâncias federais e como foram pensadas e articuladas as políticas para a educação escolar indígena da região. Ciente de que o exercício de evidenciação é responsável também por obliterar tantas outras perspectivas a respeito da mesma questão, no próximo capítulo, apresento a gestão municipal das escolas indígenas feita na Secretaria Municipal de Educação a fim de evidenciar as instâncias locais responsáveis pela educação escolar indígena.

2. A SEMED – localização, quadro de funcionários e as mudanças no decorrer da pesquisa.

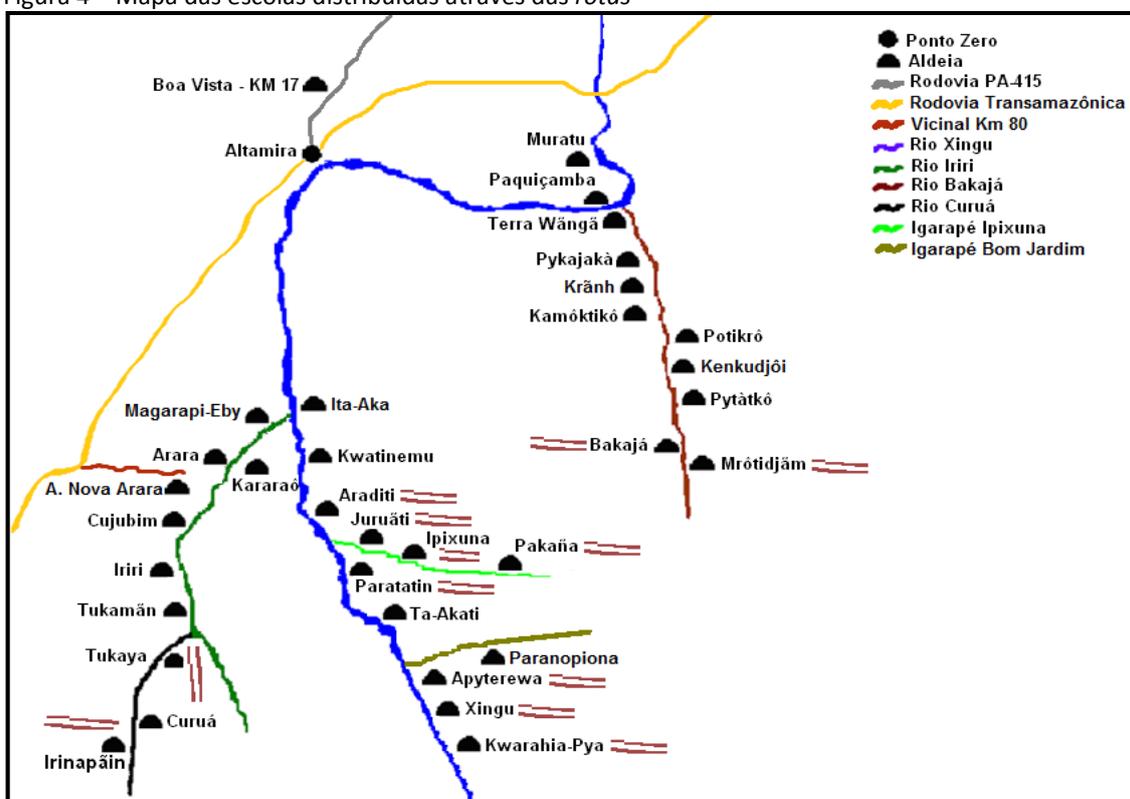
Neste capítulo apresento o trabalho de campo na SEMED. Descrevo as atividades pedagógicas e administrativas que pude acompanhar a fim de evidenciar o modo próprio de fazer gestão da educação escolar indígena da Secretaria Municipal de Educação e como são atendidas (ou não) as demandas indígenas no que diz respeito às escolas nas aldeias. Apresento também como as mudanças – consequentes do processo de instalação de Belo Monte – afetaram o setor de educação escolar indígena.

A pesquisa de campo realizada na SEMED começou em agosto de 2010. Na época, a Secretaria se localizava no Ginásio da Brasília, no Bairro Brasília, em Altamira. A educação indígena contava com o seguinte quadro de funcionários: uma coordenadora pedagógica, um coordenador administrativo e uma servidora, também do administrativo. Confesso que essa descrição de cargos me parecia bem vaga. Muitas vezes perguntei sobre como eles estavam registrados, e nem eles mesmos sabiam me responder. Mas o nome da função em seu registro pouco importava. Eles eram precisos na descrição das funções: a coordenadora pedagógica era responsável por orientar os professores, separar os materiais que são enviados semestralmente às escolas, e o coordenador administrativo cuidava do transporte, da merenda e das parcerias que viessem a colaborar com a educação indígena. Contudo, na prática, as funções se misturavam. Por muitas vezes, acompanhei as negociações da coordenadora pedagógica com os barqueiros para levar ou buscar os professores nas aldeias, em outras vezes, vi o coordenador administrativo cumprindo esta tarefa.

Nos primeiros dias de pesquisa, procurava entender as funções de cada um, como eles organizavam seus materiais e quais eram as suas responsabilidades. Em meio a tudo isto, tinha também que me acostumar com o uso de termos que eram muito comuns à eles, e que pra mim ainda eram incógnitas. O termo mais recorrente era *rota*, que denotava um tipo

particular de organização da região de Altamira. As aldeias indígenas encontram-se divididas ao longo de três rotas: **Bakajá** (Pakissamba, Muratu²⁹, Pykayakà, Kamoktiko, Krãh, Pytako, Potkrô, Kenkudjoi, Ngorãrãti, Mrotidjãm); **Xingu** (Kwatinemo, Aldeia Xingu, latora Parakanã, Kwarahyapya, Paranopiona, Juruãti, Ta'akati, Aratati, Paratati, Pakajã, Ipixuna) e **Irirí** (Arara do Laranjal, Kujubim, Irinapãni, Patukrê, Tykaya, Cachoeira Seca, Xipaya). Em 2012, a SEMED atendia a 910 alunos, em 28 escolas distribuídas ao longo destas rotas.

Figura 4 – Mapa das escolas distribuídas através das rotas



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Altamira, 2012.

A educação indígena também contava com servidores responsáveis pelo Programa Brasil Alfabetizado – voltado para a alfabetização de jovens e adultos (EJA) – das escolas municipais de Altamira, e também das escolas que contavam com o programa nas aldeias.

²⁹ As escolas Pakissamba e Muratu passaram para o domínio da SEMED de Vitória do Xingu em 2013, mas continuarão fazendo parte do desenho do TEE Médio Xingu.

Os coordenadores da educação indígena dividiam a sala com mais cinco coordenadores das escolas rurais e da Escola Ativa. A sala era pequena e ainda era local de passagem para outras salas de diferentes coordenações da Educação Municipal de Altamira. Eram oito mesas, três computadores, três armários de madeira e um de aço com gavetas. Seguindo em sentido horário, observava-se a o lugar de Cecília, que ocupava duas mesas no canto esquerdo. Em uma delas ficava o computador, na outra os materiais de trabalho do dia-a-dia, cadernos, livros, documentos e fichas. Atrás de sua mesa havia dois armários, com materiais didáticos, livros e pastas com o acompanhamento das escolas dos anos anteriores. Na mesa à sua frente, ficava o coordenador das escolas rurais e do lado esquerdo dele, mais um armário de madeira. Ao seu lado direito era a mesa da outra coordenadora das escolas rurais. À frente dela havia três mesas que formavam um U. Em uma delas havia mais um computador, usado pela secretária, e as outras duas eram ocupadas pelas coordenadoras da Escola Ativa. Em uma das paredes havia corações coloridos com os dias dos aniversários de todos da sala.

Sobrava apenas o corredor entre as mesas da direita e da esquerda, que servia de passagem para as outras salas da SEMED. Nos dias de maior movimentação, era quase impossível permanecer lá, tamanho o barulho e aparente desorganização.

Figura 5 – Sala de educação escolar indígena e rural da SEMED



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 6 – Cecília em sua mesa.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 7 – Fachada da SEMED em 2012.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Acompanhei de perto as atividades do início do semestre. Os funcionários se dedicavam à organização do material didático e pedagógico destinado às escolas e ao planejamento da Semana Pedagógica que antecede o início das aulas. Além disto, também acompanhavam a distribuição da merenda escolar, que era feita em uma secretaria à parte, no setor de Alimentação Escolar³⁰. Cada coordenador separava o material das escolas sob sua responsabilidade. Passadas as primeiras semanas de planejamento, os coordenadores se dividiam em outras atividades, como o acompanhamento pedagógico, a organização dos documentos e também de prestação de contas do semestre anterior e o recebimento dos documentos do semestre atual.

Já na metade de 2011, quando voltei a Altamira pela terceira vez, me deparei com outras mudanças: as coordenações da educação indígena, educação do campo, EJA, e Brasil Alfabetizado se mudaram para o Anexo da SEMED. O anexo funcionava na escola Dom Clemente, que fica bem próxima ao Ginásio. A coordenação da Educação Indígena continuava

³⁰ Adiante tratarei este assunto detalhadamente.

dividindo uma sala pequena com a escola do campo. Um dos servidores administrativos não fazia mais parte do quadro de funcionários municipais porque havia assumido um cargo na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Os coordenadores pedagógico e administrativo continuavam dividindo a sala com a coordenação das escolas rurais, que agora contava com quatro funcionários, porque um deles havia se aposentado.

As salas ali eram mais arejadas, mais espaçosas e com mais claridade. Todos concordavam com a melhoria da mudança. As salas eram divididas com divisórias pré-moldadas de madeira compensada. Ao todo eram quatro salas. Duas destinadas a reuniões, uma menor e uma maior, com uma mesa grande, de seis e oito lugares respectivamente. Nas outras salas ficavam os coordenadores do programa Brasil Alfabetizado e os coordenadores das escolas indígenas e rurais. Havia também um banheiro e uma cozinha improvisada. No anexo, podiam contar com ar condicionado e com internet relativamente mais rápida que a da antiga sala. Assim, ficava mais fácil acessar as plataformas *online*³¹ em que tinham que inserir os dados sobre as escolas.

Quando voltei a Altamira, em 2012, já vi outro quadro: as coordenações da educação indígena e do campo haviam mudado de lugar outra vez. Voltaram para o Ginásio da Brasília, mas agora em outra sala, mais ampla, mas sem ar-condicionado e sem internet. A sala tinha agora quatro armários de madeira e seis mesas formando a letra U, e mais uma mesa ao centro. Ao entrar na sala e olhar para o lado direito, víamos as mesas da Cecília, duas com materiais do dia-a-dia e a outra com computador. Ao seu lado ficavam as mesas de uma das coordenadoras da escola rural, uma com computador e outra com materiais diversos. Disposta perpendicularmente, havia a mesa de outra coordenadora, que não tinha computador, mas levava o seu notebook pessoal para trabalhar. À frente das mesas ficavam os armários, cada um com os materiais pedagógicos e administrativos de uma das coordenadoras. Ao centro havia uma mesa grande, onde estavam dispostos cadernos, livros, diários de classe e também

³¹ Tais plataformas se referem ao Instituto Ayrton Senna, do qual tratarei mais adiante.

uma bandeja com uma garrafa de café e bolachas. Havia também uma geladeira, que foi muito bem vinda, sempre tinham água fresca, já que não havia ar condicionado. O coordenador administrativo aparentemente não fazia mais parte do quadro de funcionários. A coordenadora pedagógica agora estava com um crachá com o cargo de *Superintendente*.

A mudança mais importante se referia a um novo plano administrativo: a tentativa de implementação dos *polos*. Por este novo modelo, cada Rota (Irirí, Xingu e Bacajá) passou a constituir um Polo – em que uma escola é a sede e as outras são anexas. Por este processo, se prevê que as escolas sejam reconhecidas como *indígenas* e que possam contar com um diretor e um secretário que ficarão alocados na escola sede e serão responsáveis por recolher os documentos de acompanhamento pedagógico e enviá-los à SEMED. No começo de 2012, a superintendente já contava com a ajuda dos novos diretores para fazer a alocação dos professores e para planejar o Curso de Formação Pedagógica. Porém, é importante lembrar que o processo ainda está em andamento e não foi aprovado e regulamentado³². Importante notar também que a organização segundo os polos segue a mesma organização das Rotas (já mostrada aqui) e que as escolas polos serão as Unidades Executoras, portanto, poderão receber recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE, que tratarei adiante). Sendo assim, a novidade do projeto está apenas no nome e na criação de novos cargos (coordenadores e diretores), mas não refletiu mudanças na estrutura administrativa, na divisão das tarefas ou nas propostas pedagógicas.

Em dezembro de 2012, em uma reunião realizada na Universidade Federal de São Carlos com a participação do grupo de pesquisadores do OEEI e de indígenas de Altamira para confecção de materiais didáticos específicos, ficamos sabendo que a representante do MEC esteve em Altamira em maio e explicou à superintendente que as escolas possuíam sim o registro de escolas indígenas e que, portanto, poderiam funcionar como escolas específicas e diferenciadas com todos os direitos previstos na Legislação. E que, inclusive, estas escolas já

³²Este processo está ocorrendo paralelamente à implantação do Território Etnoeducacional.

recebiam verbas federais específicas. O problema, então, era outro: o modo como o Município recebia e repassava esta verba. Ainda está obscuro *como* e *se* o dinheiro chega aos cofres municipais. Deste modo, parece haver um desconhecimento dos gestores municipais e estaduais de tais quantias e de como e onde elas poderiam ser aplicadas, causando uma distribuição inadequada.

Em minha visita mais recente à SEMED, em outubro de 2013, conversei com a coordenadora do polo Bakajá a respeito das novas articulações políticas para as escolas indígenas e dos novos arranjos decorrentes da contratação de professores indígenas. Ela me disse que estava tudo tranquilo. Os professores indígenas estavam já atuando nas salas de aula, alguns assumiram as salas sozinhos e outros ainda contavam com a ajuda de uma professora não indígena, contratada pela SEMED.

A coordenadora também me disse que em agosto houve uma reunião com a Norte Energia para tratar do Plano Básico Ambiental, que incluía a educação indígena. Nesta ocasião, foi planejada uma reunião para o mês de novembro para fazer uma oficina com os indígenas a fim de esclarecer as ações do PBA e, nos mesmos dias, seria realizada a Reunião da Comissão Gestora do TEE. Acompanhei o planejamento junto com uma servidora da FUNAI, mas a reunião não aconteceu por falta de financiamento e de agenda das instituições envolvidas.

No capítulo 1 descrevi o processo público que a FUNAI deveria cumprir para realizar uma reunião deste tipo e relatei que, como se tratava de um procedimento lento, a servidora responsável procurou outra forma de fazê-la acontecer: através do financiamento da Norte Energia, consórcio responsável pela realização do PBA, no qual se inclui a Educação Indígena. Porém o empreendedor também demorou a arcar com os custos desta reunião e o processo de negociação foi tão, ou mais demorado, quanto seria o processo por vias públicas.

Os recursos recebidos

Aproveitando a questão do uso dos recursos, abro aqui um espaço para tratar das verbas destinadas às escolas indígenas. Grande parte da verba recebida provém do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Quando estive em Brasília, fiz uma visita ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação e pude ter acesso aos documentos deste programa³³. A gestora responsável pelo setor imprimiu prontamente a lista de todas as escolas de Altamira que recebem estes recursos, inclusive as indígenas³⁴.

Para receber os recursos do PDDE, as escolas devem se constituir como Unidades Executoras. Para isto, é preciso abrir um CNPJ, o que pode ser feito criando-se uma Associação de Pais e Mestres ou de um Conselho Escolar, por exemplo. Durante o período em que fiz pesquisa de campo, não acompanhei nenhuma abertura de Unidade Executora (UEX), tendo sabido como foi feito através dos relatos da Superintendente e dos professores. Segundo eles, foram convocadas reuniões com a comunidade para decidir os cargos dentro dos Conselhos e instituir a UEx, que foi registrada em cartório. Em seguida, uma conta bancária é aberta no nome da UEx e os documentos são enviados ao FNDE para efetuar a inscrição e receber os recursos no ano seguinte. Caberá a esta organização, juntamente com a participação de toda a comunidade, administrar e prestar contas dos recursos recebidos.

Do ponto de vista dos gestores da esfera federal, o envio do dinheiro diretamente à escola elimina os intermediários, reduz as chances de desvio de verbas e contribui para o melhor aproveitamento do dinheiro, já que a comunidade participa ativamente da administração. Além disto, a minuciosa prestação de contas também funciona como um fator importante neste processo: somente se a escola estiver em dia com a prestação de contas do ano atual (que deve ser enviada até 31 de dezembro), ela receberá os recursos para o ano

³³ Agradeço a Rita Lins, técnica do FNDE, que conheci em Altamira e pude reencontrar em Brasília, onde me recebeu e gentilmente me apresentou aos setores do FNDE, contribuindo de maneira fundamental neste momento da pesquisa.

³⁴ Esta lista também pode ser encontrada facilmente na internet, através do site do FNDE, disponível em: www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola.

seguinte. A prestação de contas pode ser feita *online*, diretamente na plataforma do governo federal disponibilizada para os gestores municipais.

A maioria das escolas recebem recursos do PDDE, o que garante o seu funcionamento quase que independente do financiamento da Prefeitura, a quem cabe, nestes casos, somente a contratação dos professores. O valor total recebido por cada escola é calculado segundo o número de alunos declarado no Censo Escolar do ano anterior. Os valores são divididos em “capital” e “custeio” destinados à despesas com materiais permanentes e de consumo, respectivamente³⁵. Em Altamira, este dinheiro também é usado para realizar pequenas reformas nas escolas, o que garante a estrutura física necessária para o seu funcionamento³⁶.

O PDDE também é destinado às escolas que oferecem o Ensino Integral – ou seja, quando são disponibilizadas 7 (sete) horas diárias de atividades no modelo de *oficinas* de reforço escolar, lazer, artísticas ou culturais, como as atividades oferecidas pelo Programa Mais Educação³⁷. Os recursos, neste caso, são destinados à contratação de profissionais, chamados *monitores*, que irão desenvolver as oficinas, à contratação de serviços e à compra de materiais necessários, ou seja, tudo aquilo que é pensado como recursos humanos ou materiais. Apenas a escola Arara do Laranjal recebeu recursos do Mais Educação nos anos de 2012 e 2013 conforme o quadro abaixo.

Em relação à Alimentação Escolar, os recursos também são enviados via FNDE, através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e calculado de acordo com o número de alunos declarado no Censo Escolar do ano anterior. A Resolução/CD/FNDE nº38 de

³⁵ Informações sobre como são calculados os valores e o que pode ser comprado com recursos de Capital e Custeio, disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-funcionamento>, consultado no dia 18/12/2013.

³⁶ Isto não quer dizer que os indígenas estejam contentes com a estrutura física das escolas. Nos encontros com a superintendente eles sempre pediam mais salas, banheiros ou mesmo mais reformas nas salas antigas, pois sempre havia reparos a fazer.

³⁷ As escolas que recebem o Mais Educação são selecionadas pelos critérios da SECAD. Mais informações em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115, consultado no dia 18/12/2013.

16 de julho de 2009 discorre sobre o programa, as condições de recebimento, quais os compromissos que as Prefeituras devem assumir neste programa e como os recursos podem ser gastos (com licitação no caso de compras em estabelecimentos comerciais e sem licitação no caso de compras de produtos provenientes da agricultura familiar). Além disto, é anexada ao documento a tabela de valores nutricionais diários recomendados para cada faixa etária, segundo a ONU. Estes valores irão pautar os cardápios propostos pelos nutricionistas. Os recursos financeiros destinados a cada escola são calculados da seguinte maneira:

$$VT = A \times D \times C$$

Sendo:

VT = Valor a ser transferido;

A = Número de alunos;

D = Número de dias de atendimento;

C = Valor per capita para a aquisição de gêneros para o alunado.

II – o valor per capita para oferta da alimentação escolar a ser repassado será de:

a) R\$ 0,30 (trinta centavos de real) para os alunos matriculados no ensino fundamental, no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos – EJA;

b) R\$ 0,50 (cinquenta centavos de real) para alunos matriculados na pré-escola, exceto para aqueles matriculados em escolas localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;

c) R\$ 0,60 (sessenta centavos de real) para os alunos matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;

d) R\$ 1,00 (um real) para os alunos matriculados em escolas de tempo integral com permanência mínima de 7h (sete horas) na escola ou em atividades escolares, de acordo com o Censo Escolar do INEP/MEC;

e) R\$ 1,00 (um real) para os alunos matriculados em creches, inclusive as localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;

III – para os alunos do Programa Mais Educação haverá complementação financeira de forma a totalizar o valor per capita de R\$ 0,90 (noventa centavos de real);

IV – para os alunos que frequentam, no contraturno, o AEE, o valor per capita será de R\$ 0,50 (cinquenta centavos de real);

V – o número de dias de atendimento a ser considerado no cálculo dos valores devidos à EEx. é de duzentos dias letivos/ano

(Resolução nº38/ FNDE, grifos meus).

Necessário observar que, dentre as inúmeras dificuldades que cercavam a administração das escolas indígenas de Altamira, a distribuição da merenda era uma das poucas coisas que funcionavam bem, de acordo com os gestores, que apreciavam o valor consideravelmente maior (o dobro) destinado para as escolas indígenas. A responsável pelo setor, durante o meu período de campo, era uma pessoa querida por todos, reconhecida pela sua responsabilidade e dedicação ao trabalho. Ela acompanhava de perto o trabalho das

nutricionistas quando propunham os cardápios para as escolas e ajudava nos cálculos das compras dos gêneros alimentícios. Depois disto, ela separava os alimentos não perecíveis que eram enviados a cada escola do município e acompanhava a sua distribuição.

Apesar dos gestores afirmarem que a merenda funcionava bem, ela era alvo de muitas críticas da parte dos indígenas, que sempre reclamavam que a quantidade enviada não era suficiente para o semestre letivo inteiro ou que os professores não preparavam todos os dias. Justamente por ser um dos motivos que mais levantavam reclamações, era o que mais demandava atenção da superintendente – que resolvia nos termos de gestão, dentro do que era possível fazer.

Importante notar que Cecília ocupa a maior parte do seu tempo em resolver questões sobre estrutura física, materiais escolares e merenda, mas não com práticas pedagógicas diferenciadas. Isto evidencia o valor que a escola ganha na aldeia e o modo como os indígenas veem esta instituição: como algo do branco e que, portanto, deve funcionar como as escolas do branco³⁸ (Belezini, 2012; Beltrame, 2013). Assim, merenda, materiais escolares e estrutura física são as cobranças mais comuns e às quais Cecília dedica mais tempo; o que não se deve confundir com uma acusação comum, de que índios querem escola apenas para ter merenda; ao contrário, deve nos fazer pensar mais detidamente sobre *porquê* e *qual* escola eles querem, e que, como apontam os trabalhos que referimos acima, é a escola do branco, da qual boas salas, qualidade e quantidade de material, e merenda são índices que apontam seu bom funcionamento.

* * *

³⁸ A relação dos indígenas com a escola será debatida no capítulo 3.

“Aqui não existe ‘educação escolar indígena’, mas sim ‘educação escolar nas áreas indígenas’”.

Nesta seção apresento as atividades administrativas e pedagógicas que acompanhei enquanto estive na Secretaria Municipal de Educação. Procuro evidenciar o modo próprio de gerir a educação escolar indígena naquela região.

A principal responsável pela educação escolar indígena era a Superintendente, Cecília, que reunia em si todas as funções pedagógicas e de administração. Até 2011, ela dividia suas funções com o outro coordenador ou com os professores mais antigos. Em 2012, ela contava com a ajuda dos coordenadores dos Polos.

Cecília tem uma longa história de atuação nas áreas indígenas. No ano de 1992, foi convidada a participar de um curso em Belém sobre educação indígena, com duração de dois meses. No ano seguinte, foi contratada pela Secretaria do Estado para trabalhar com o Povo Xikrin do Bakajá, onde lecionou por oito anos. Em seguida, foi transferida para a escola Kuruá, no Povo Curuaia, onde trabalhou por um ano. Depois, foi para aldeia Arara do Laranjal e onde trabalhou por mais quatro anos. No ano de 2006, foi convidada pelos indígenas a coordenar a educação indígena na Secretaria Municipal de Altamira, onde permanece até hoje.

Chamo a atenção para um discurso recorrente entre os gestores da educação escolar indígena de Altamira e que dá título a esta seção: *“aqui, não existe ‘educação escolar indígena’, mas sim ‘educação escolar nas áreas indígenas’”*. Esta fala reflete exatamente a situação das escolas da região. Nos meses em que acompanhei o trabalho dos gestores na Secretaria Municipal de Educação de Altamira (SEMED) pude observar as inúmeras dificuldades que limitam a realização de uma educação diferenciada naquelas áreas, tal como prevista na legislação. Sob gestão Municipal, a educação não é diferenciada e apesar de as escolas possuírem o registro de indígena, elas não contam com os devidos repasses das verbas federais, nem com material didático específico e nem com professores indígenas. Além disso, o município oferece somente o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (até a 5ª série), e os

alunos devem se mudar para a cidade para completar seus estudos. Necessário apontar que também não há representantes indígenas no quadro de gestores da SEMED – isto demonstra que, de fato, não existe educação escolar indígena, mas escolas em áreas indígenas.

Os professores são contratados pela Prefeitura, têm seus contratos renovados anualmente e em poucos casos usam a língua materna da etnia para a qual lecionam como língua de ensino. Nestes casos, a língua indígena é usada por professores formados por missões evangélicas que atuam como voluntários ou como contratados pela Secretaria Municipal de Educação. Estes missionários pertencem principalmente à ALEM – Aliança Libertadora Evangélica Missionária – e ainda cumprem outro papel: o de dar aulas para turmas de 5ª série que a prefeitura ainda não disponibiliza nas aldeias³⁹. É interessante notar que há uma grande mobilidade dos professores contratados entre as aldeias, e a maior parte deles trabalhou em várias etnias antes de se fixar em uma por mais de dois anos. Geralmente, a troca ocorre quando há alguma reclamação da parte dos indígenas. Neste caso, a superintendente tem que fazer um “rodízio” entre os professores que já estão contratados – sem haver assim a rescisão de contrato; ou então, contratar um novo professor e rescindir o contrato do antigo.

Há uma grande dificuldade de transporte da merenda escolar e dos professores, que são não indígenas e em sua totalidade residentes em Altamira, para onde retornam a cada fim de período letivo. A dinâmica do transporte dos professores é algo que toma tempo da superintendente, que deve organizar os barcos e voadeiras de acordo com as rotas, procurando o melhor orçamento em cada caso. É comum que os professores levem seus filhos e cônjuges, estes últimos na maioria das vezes são contratados como Auxiliar Administrativo ou Apoio Operacional.

³⁹ Para ver mais sobre esta atuação, ver Belezini (2012).

O acompanhamento pedagógico

A primeira tarefa da superintendente é fazer a chamada *lotação*, o que significa distribuir os professores pelas salas e pelas escolas nas áreas indígenas. Os professores antigos podem dizer à Cecília se querem ou não continuar na escola onde já lecionam. Ela então procura manter os professores nas aldeias que já trabalham, salvo em casos de reclamação dos próprios indígenas. Os professores novos são alocados em salas novas ou nas vagas de professores que já saíram (por motivos pessoais ou por reclamações).

Após concluir a *lotação*, os professores são chamados a assinar os contratos e, então, participar do Curso de Formação Pedagógica. Este curso geralmente dura uma semana, é organizado pela superintendente e tem por objetivo fazer uma integração entre os antigos e os novos professores, criar materiais para serem usados em sala de aula, avaliar os resultados do semestre anterior e, principalmente, explicar os processos burocráticos que todos devem cumprir.

Durante o curso, são realizadas várias dinâmicas e os professores recebem convidados que ajudam na montagem dos materiais pedagógicos e nas explicações acerca dos materiais didáticos utilizados. Em um dos cursos que acompanhei, o convidado foi um professor da UFPA que mal conseguiu falar, tamanha a conversa dos professores que, inclusive, demoraram a perceber que ele estava na sala. Em outro, a convidada foi uma professora da rede municipal que ajudou os professores na confecção de enfeites educativos para colocar na sala de aula – como quadro de aniversário, de ajudantes, de meses e estações do ano. No último curso que acompanhei, em 2012, houve uma integração entre os professores das escolas rurais e das áreas indígenas, e a coordenadora das escolas rurais, explicou, por meio de uma apresentação de *power point* fornecida pelo MEC, como se usa o material da Escola Ativa. Ela dividiu a sala em grupos e pediu para que fizessem um plano de

aula de acordo com a proposta do material, que é de classes multisseriadas⁴⁰. Os professores apresentaram muita dificuldade neste planejamento e o trabalho fluiu melhor quando os mais experientes começaram a mostrar modelos já prontos que tinham em seus computadores.

Um problema recorrente apresentado nos cursos de formação diz respeito ao registro da transferência dos estudantes entre as escolas da mesma etnia. A dificuldade enfrentada pelos professores para fazer tal registro também figura como um problema a ser resolvido em um contexto que não deveria criar entraves para esta questão. A Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação garantem o respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem e que os mecanismos de avaliação também devem respeitar as especificidades de cada povo. Dessa maneira, construir ferramentas que contemplem a dinâmica de mobilidade Xikrin, por exemplo, e que permitam o melhor aproveitamento desse espaço pelas crianças deveria ser prioridade para a administração. Porém, quando a SEMED baseia seu trabalho em diferentes métodos que determinam critérios fixos sobre o que deve ser o 'bom funcionamento' das escolas, este tipo de situação aparece como uma dificuldade a ser superada pelos funcionários e não como uma particularidade da comunidade que precisa ser considerada no momento de elaborar os suportes burocráticos.

Cecília se concentra, em todos os Cursos de Formação, em deixar claro o uso do diário de classe, o preenchimento das Fichas de Acompanhamento e a emergência de se fazer o *Projeto Político Pedagógico (PPP)* de cada escola, que é parte importante para o processo de reconhecimento de uma escola indígena, por exemplo. Os professores devem construir o PPP durante o período letivo e junto à comunidade, nele deve constar a história do povo, do nome da aldeia e também do nome da escola. É neste projeto que se definem os objetivos da escola da aldeia, os cargos e as funções de cada funcionário e quem serão os representantes

⁴⁰ O material enfatizava o modelo de trabalho do ensino via pesquisa – que estimula os alunos a pesquisarem assuntos de seu interesse no seu próprio contexto de vida. A gestora sugeriu que os professores perguntassem sobre a história da comunidade, e sobre a escola que desejam ter, por exemplo, para ajudar a elaborar o PPP. E acrescentou: “*se o professor for esperto, ele descobre tudo isto sem precisar sair de casa*”. A fala legitima a distância que os professores preservam em relação às comunidades indígenas, rurais e ribeirinhas.

indígenas para os assuntos escolares. A superintendente já passou um modelo, porém, nenhuma escola indígena apresenta PPP aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

Os professores também fazem enfeites para as salas de aula (alfabetos de E.V.A.⁴¹, quadro das quatro estações, cartaz de nomes, etc.), aprendem a lidar com o diário de classe, o material da Escola Ativa, fornecido pelo governo federal, e as chamadas “Fichas de Acompanhamento” que fazem parte do programa Circuito Campeão, do Instituto Ayrton Senna, e são distribuídas para a rede municipal de escolas de Altamira.

Figura 8 – objetos indígenas em meio aos cartazes escolares



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 9 – Cartaz de calendário



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 10 – mural de isopor e E.V.A.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 11 – materiais produzidos pelos professores não indígenas



Fonte: arquivo pessoal da autora

⁴¹ E.V.A. é um tipo de material emborrachado muito usado em enfeites, pode ser encontrado em papelarias ou lugares onde vendem artigos para festas e artesanatos em geral.

Figura 12 – materiais produzidos pelos professores não indígenas



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 13 – materiais produzidos pelos professores não indígenas



Fonte: arquivo pessoal da autora

Como já foi dito, as escolas das áreas indígenas respondem como qualquer outra escola do município e por isso devem cumprir com o mesmo tipo de burocracia. A seguir, esclareço a parceria da prefeitura com o Instituto Ayrton Senna. Dedico parte desta dissertação para explicação deste modelo, pois ele constituía uma preocupação central enquanto eu estava em campo e tomava a maior parte dos esforços e do tempo dos gestores – que deveriam explicar aos professores como utilizar as *Sistemáticas de Acompanhamento*⁴² e deveriam também inserir os dados na plataforma *online* do Instituto –; e também dos professores que deveriam se esforçar para fazer corretamente os registros de desempenho dos alunos e enviá-las no prazo correto à SEMED.

A parceria com o Instituto Ayrton Senna

O Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994. A instituição, declarada filantrópica, assume compromissos com a diminuição da pobreza e a atuação nas áreas de saúde e educação. Segundo as informações do site, o IAS:

⁴² Sistemáticas de Acompanhamento é nome dado às fichas de acompanhamento de desempenho pedagógico que o Instituto Ayrton Senna distribui aos municípios. Tratarei delas com mais detalhes adiante.

[...] pesquisa e produz conhecimentos para melhorar a qualidade da educação, em larga escala. Anualmente o Instituto Ayrton Senna capacita 75 mil educadores e seus programas beneficiam diretamente cerca de 2 milhões de alunos em mais de 1.300 municípios nas diversas regiões do Brasil. Financiado com recursos próprios, de doações e de parcerias com a iniciativa privada, o Instituto dispõe às administrações públicas, gratuitamente⁴³, serviços de gestão do processo educacional que incluem diagnóstico e planejamento, formação de gestores e educadores, desenvolvimento de soluções pedagógicas e tecnológicas inovadoras, tudo articulado de forma a promover uma educação integral para o pleno desenvolvimento de crianças e jovens em suas múltiplas competências. Os resultados impactantes de suas tecnologias e práticas bem sucedidas fazem do Instituto uma referência para a elaboração de políticas públicas. Pela reconhecida produção e disseminação de conhecimentos e soluções para o desenvolvimento humano, o Instituto Ayrton Senna integra, desde 2004, a rede de Cátedras UNESCO no mundo, e colabora diretamente para que o Brasil possa atingir as metas propostas pela ONU para prover educação básica de qualidade a todas as crianças e a todos os jovens até 2015.

(Texto retirado da sessão *Quem Somos*, disponível no site: http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/index.asp, consultado em agosto de 2013)

A parceria dos municípios com o IAS já foi objeto de estudo de Teresa Adrião e Vera Peroni no projeto CNPq intitulado *“Análise das Consequências de Parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”* (ADRIÃO; PERONI, 2010). Neste trabalho, as autoras empreenderam o esforço de perceber e avaliar como a parceria público-privado e a adoção deste material interferiram na gestão da educação pública, no cotidiano escolar e na autonomia pedagógica das escolas. Para realizar a análise, foram selecionados municípios de cada uma das cinco regiões brasileiras, estes se localizavam nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Piauí, Pará e Rio Grande do Norte. Foi composta uma equipe de pesquisa diversificada – com a participação de pesquisadores de seis instituições de ensino superior: UCDB, UEPI, UFPA, UFRGS, USP-RP e UNESP-RC – que se dividiu entre os estados para realizar as investigações locais, nas cidades escolhidas.

⁴³ O termo “gratuitamente” é questionável. O IAS distribui as fichas de acompanhamento pedagógico (Sistemáticas de Acompanhamento) para as escolas municipais gratuitamente. Mas o município deve pagar pela manutenção do sistema *online* onde os gestores devem inserir as informações contidas nas sistemáticas.

Altamira foi um dos municípios selecionados. Apresento aqui as importantes considerações sobre o IAS e os programas Escola Campeã e Gestor Nota 10, seguindo o caminho que as autoras propõem em seus textos. Através da pesquisa empreendida por este grupo coordenado por Adrião e Peroni, pude preencher algumas lacunas que encontrei durante a minha pesquisa de campo, como por exemplo, os conteúdos dos documentos que oficializam as parcerias entre o município e o IAS, que por muitas vezes procurei pela SEMED e Prefeitura, mas nunca encontrei. Acredito que esta apresentação será fundamental para evidenciar a atuação do IAS no setor de educação escolar no Brasil e, principalmente em Altamira, meu *lócus* de pesquisa.

As equipes realizaram caracterização da educação municipal no que se referia ao processo de formalização e implantação dos programas Escola Campeã e Gestão Nota 10; as alterações na legislação a respeito da educação do município; as formas de contratação e remuneração do magistério; a organização da rede municipal de ensino (matrículas, número de aprovações, reprovações e abandono, resultados no IDEB e SAEB entre outros aspectos). Atentou-se ainda para informações relativas ao perfil socioeconômico do município. (ADRIÃO E PERONI, 2011, p. 5). Também foram feitas entrevistas com diversas pessoas envolvidas nestes programas, desde a diretoria do IAS até os diretores e professores das escolas municipais atendidas pela parceria.

O relatório CNPq de Adrião e Peroni (2011) informa que, no início, o IAS atuava por meio do financiamento a projetos de diversas áreas: saúde, educação, esportes dentre outras atividades. O foco na esfera da educação começou em 1996, quando foi elaborado o primeiro programa para aplicação em nível nacional: o Acelera Brasil, programa de aceleração da aprendizagem, colocado em prática em 1997, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, e que foi encerrado em 2000.

Em 2001, foi criado o programa Escola Campeã, voltado especificamente para a gestão. As autoras informam que seu desenvolvimento e implantação resultaram de articulação entre o Instituto Ayrton Senna e diversas instituições privadas de financiamento e

[...] pressupôs o apoio local de diferentes instituições privadas, com destaque para a Fundação Luís Eduardo Magalhães, NBT - Norte Brasil Telecom, da CST – Companhia Siderúrgica de Tubarão e da Fundação Lemann, esta última dirigida por empresários ligados ao setor financeiro tendo o ex-ministro de Educação Paulo Renato de Souza, como participante do Conselho Deliberativo. (ADRIÃO; PERONI, 2011, p. 27).

Para execução deste programa, o IAS selecionou os municípios que considerava estratégicos, de acordo com os seguintes fatores: ser de pequeno ou médio porte (população entre 50 e 450 mil habitantes); de fácil acessibilidade; exercer influência sobre uma área geográfica maior; possuir recursos financeiros próprios que possam ser investidos como contrapartida; ter mais de 8 mil alunos do ensino fundamental em sua rede municipal e elevados índices de abandono e de defasagem idade-série e, ainda, um alto índice de municipalização do ensino fundamental; ter participado eficientemente no Programa “Acelera Brasil”, do mesmo Instituto; ter evidências de que o Prefeito eleito tivesse compromisso com a educação e que priorizaria a qualidade do ensino fundamental (<<http://pop.unicruz.edu.br/eca/textos/1513.html>> apud ADRIÃO; PERONI, 2011, p. 27)⁴⁴.

Para efetivação da parceria, os municípios assinavam um Termo de Adesão em que eram estabelecidas as responsabilidades do IAS e dos gestores municipais para a melhor implementação dos programas Escola Campeã e Gestão Nota 10.

Marilda Oliveira Costa, a integrante da equipe de Adrião e Peroni, informa sobre o Programa Escola Campeã em um dos textos que compõem o relatório. A pesquisadora trata do caderno intitulado “Educação para um Brasil vencedor” (sem data de publicação) e do Manual Gerenciando A Escola Eficaz (2000) que trazem informações acerca das metas que compõem a

⁴⁴ Citado pelas autoras e não mais disponível na internet; citado com acesso 13/09/07.

estratégia de gestão municipal para traçar políticas educacionais, e da gestão escolar para implementar as políticas e assegurar os resultados. (COSTA, 2011 p. 32).

A autora nota que nos textos em que se apresenta o Programa Escola Campeã (PEC) aparecem constantemente palavras do setor econômico empresarial, com sentido específico e definido. Muitas vezes são palavras de uso já comum naquele campo, mas que adquirem sentidos novos na área educacional, como eficiência e eficácia (com sentidos distintos). Costa analisa o conceito de “gestão eficiente para uma escola eficaz” que é importado da esfera empresarial.

Escola eficaz, segundo o material analisado, é aquela que os pais consideram boa, *“aquela onde os alunos aprendem”* (Manual Gerenciando A Escola Eficaz, 2000, p.12 *apud* COSTA, 2011). A autora nota que o Instituto considera que o diretor é a peça chave para a eficácia da escola, e a qualidade deste diretor, destacada em todos os textos analisados, é a liderança. Dessa forma, gestão eficiente é a ação da direção da escola que consegue organizá-la para obter sucesso nas atividades previstas; no caso da escola, o sucesso estaria em atingir uma educação de qualidade. Faço aqui um adendo que me parece pertinente: em nenhum momento é citada como preocupação do material do IAS (e nem no texto da autora) questões de cunho pedagógico. Todas as ações são puramente empresariais, com diagnósticos, metas e busca incessante pelo melhor resultado – que necessariamente é aquele traduzido em números e porcentagens positivas – que não é necessariamente real⁴⁵. Infelizmente, não tive acesso ao material didático formulado pelo IAS e ele não é descrito neste trabalho pelas autoras, acredito que ele seria fundamental para compreender a proposta pedagógica para além das propostas de gestão educacional que apresenta caráter essencialmente empresarial.

Segundo o material apresentado, a gestão é compreendida como a ação de administrar recursos e condições, organizar para funcionar e, no caso da escola, envolve o conceito simples de redução e otimização de custos na própria comunidade local. Nesse

⁴⁵ Mais adiante tratarei da forma como são colocados os dados no Sistema de Informações online do IAS.

sentido, o diretor da escola é o gestor do empreendimento educacional e cabe a ele a liderança em busca do sucesso. Segundo Costa (2011, p.34):

Liderança significa papel de coordenação, integração e consolidação dos resultados de cada um dos membros da comunidade escolar. A função do diretor pode ser correlacionada à de um administrador, gestor de empresas.

A autora afirma, que segundo o Manual, a escola é vista como um suporte a mais para o processo ensino aprendizagem, assim, é proposto uma mudança de concepção sobre este espaço para se alcançar uma maior eficiência. A autora critica este posicionamento e afirma que, segundo essa concepção, fica anulada a identidade da instituição social escolar, já que ela é equiparada a todos os outros espaços sociais, pelo fato de que em qualquer lugar se aprende. Nesse sentido, Marilda Oliveira Costa aponta que a escola seria, para o Instituto Ayrton Senna, mais um *empreendimento dedicado à produção de uma mercadoria ou prestação de um serviço (o conhecimento) e disputaria espaço com outras que tivessem o mesmo produto ou serviço a oferecer* (COSTA, 2011, p. 36).

O Programa Escola Campeã foi reformulado em 2004, e complementado pelo Programa Gestão Nota 10, a partir do ano de 2005. A pesquisadora, Terezinha F. Monteiro dos Santos, analisou o Programa Gestão Nota 10 e, em seu texto, mostra que o seu monitoramento registro de informações educacionais passou a ser feito em sistema privado de gerenciamento de dados: o Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI). Neste sistema, os dados da educação pública determinam a elaboração de relatórios de acompanhamento, os modos de intervenção e os procedimentos para avaliação dos processos e dos resultados dos sistemas de ensino (SANTOS, 2011, p. 44).

Enquanto estive na SEMED de Altamira, pude ver como os gestores inseriam os dados neste sistema de informações. Era uma tarefa difícil, uma vez que a internet da secretaria não supria as necessidades de uso de todas as salas, o que deixava o sistema sobrecarregado e muito lento. A questão sobre o qual o uso que o IAS faz destes dados, foi algo que me chamou atenção e me intrigou desde o começo. É possível entender, agora, que

eles são usados para um diagnóstico da educação e formulação de novos programas e novas metas do próprio IAS, mas não do Estado de uma maneira mais ampla. Questiono ainda quais são as ações voltadas para a área pedagógica, pois estas parecem estar em segundo plano, já que o foco é voltado essencialmente para os programas de gestão.

Para firmar a parceria com o IAS no Programa Gestão Nota 10, o município deve assinar mais um Termo de Adesão que apresenta um quadro de compromissos que define as responsabilidades dos gestores municipais, desde o Prefeito, até os diretores das escolas e também dos gestores do próprio IAS.

A autora apresenta os compromissos assumidos pelo município e pelo IAS e também as metas estabelecidas pelo Programa Gestão Nota 10, são elas: cumprimento de 100% das 800 horas mínimas de aula; frequência de professores e alunos com o percentual de 98%; total de alunos alfabetizados ao final da 1ª série – aos sete anos de idade – deve ser de 95%; a aprovação também deve ser em torno de 95%; a reprovação por falta – abandono – não deve exceder 2%; e, no mínimo, 95% do fluxo escolar corrigido – evitando ou diminuindo a distorção idade/série ocasionada pela repetência (SANTOS, 2011, p. 48).

Segundo sua análise, são metas quase irrealizáveis, considerando a realidade dos municípios brasileiros, especialmente os da região amazônica. Como é o caso de Altamira, no Pará, do qual tratarei agora. Primeiro, apresento o histórico da parceria do município com o IAS, a fim de caracterizar um período importante, ao qual não tive acesso enquanto estive na SEMED realizando a pesquisa de campo. Por muitas vezes procurei os documentos que informavam sobre o início da parceria, porém a coordenadora da SEMED me dizia que estava na Prefeitura e a responsável pelo setor na Prefeitura me dizia que os documentos estavam na SEMED. Nunca os encontrei.

A pesquisa sobre o início da parceria de Altamira com o IAS foi empreendida pelas professoras Dalva Valente Guimarães Gutierrez e Terezinha F. A. Monteiro dos Santos e apresentada no Relatório CNPq (2011). As autoras apresentam neste relatório os dados que

informam sobre a educação escolar em Altamira, desde o processo de municipalização, em 1998, passando pela parceria com o IAS, firmada em 2001, até o ano final da pesquisa, 2006.

A respeito da educação escolar indígena, as autoras observam que a educação indígena:

[...] funcionava em geral em classes multisseriadas (uma única turma para todas as séries e faixas etárias) e só a partir de 2005 começa a receber tratamento metodológico diferenciado, sem, contudo, ser ministrado na língua materna conforme prevê a legislação brasileira (GUTIERRES; SANTOS, 2011, p. 44).

Esta situação não difere muito da que eu encontrei quando comecei a minha pesquisa de campo, em 2010 até o período mais recente. As turmas foram divididas por séries e idades, mas em função do pouco espaço físico, as aulas eram ministradas com duas turmas, ocupando a mesma sala. As autoras não especificam o que chamam de tratamento metodológico diferenciado. Quando estive lá, percebi que as escolas indígenas respondiam ao município como qualquer outra, recebia materiais didáticos formulados para as escolas rurais de classes multisseriadas – Escola Ativa –, e tinham que cumprir o calendário letivo segundo o planejamento para toda rede municipal. Além disso, também recebiam as Sistemáticas de Acompanhamento do IAS, como todas as outras escolas municipais.

No ano 2000, o Instituto Ayrton Senna convidou os prefeitos e secretários de educação municipal para o “Seminário de Gestão Municipal e Escolar”, em Brasília, em que foi apresentado o trabalho do Instituto e foi feito o convite a participar do Programa. Segundo os documentos que apresentado pelas autoras, nesta ocasião, foram estabelecidas as seguintes condições para as Prefeituras que aderissem à Proposta: uma Carta de Adesão e Compromisso ao Programa Escola Campeã; documento de registro da concordância do Prefeito em escolher o Secretário(a) de Educação e o Gerente do Programa, segundo perfil estabelecido pelo IAS; elaboração de Diagnóstico da Educação do município; a seleção de 3 atividades prioritárias a serem desenvolvidas no município, em 2001.

As autoras apresentam no texto, os quadros propostos no termo de adesão. Neles são descritas as responsabilidades da prefeitura, definidas segundo o IAS e tomadas como contrapartida e estratégias de acompanhamento e suporte ao provimento de tecnologias de gestão eficiente por parte do IAS. As responsabilidades da Prefeitura estão definidas nos termos de provimento de condições burocráticas – como elaboração do Plano Municipal de Educação, reforma legislativa necessária para garantir autonomia das escolas e também a avaliação dos Programas do IAS –; de recursos humanos – como contratação de uma pessoa com conhecimento de gestão de recursos para que possa ser capacitado pelo IAS –; e também a disponibilização de recursos físicos, como equipamentos tecnológicos que viabilizem a comunicação e o gerenciamento do Programa (Termo de Parceria, 2001, cláusula 1.2, p. 2-3 apud GUTIERRES; SANTOS, 2011).

A estrutura administrativa ganha atenção especial do Instituto, sempre proposta nos termos empresariais que caracterizam sua linguagem nos termos de gerenciamento, articulação e otimização das redes de ensino, provimento da autonomia das escolas, através do fornecimento de recursos necessários e suficientes; manutenção dos programas de alfabetização e manutenção de sistema de avaliação para evidenciar a melhoria do desempenho escolar dos alunos (Termo de Parceria, 2001, cláusula 1.2, p. 2-3 apud GUTIERRES; SANTOS, 2011).

As autoras notam ainda que, o item 6.2 do Termo de Parceria é inconstitucional. Tal item afirma que o IAS e a Fundação Banco do Brasil deveriam *“aprovar previamente e por escrito toda e qualquer divulgação que a Prefeitura pretender realizar do presente instrumento ou das atividades do Programa”*. Segundo elas, se trata de um artigo inconstitucional, uma vez que para a divulgação de qualquer tipo de informação sobre a parceria firmada, a Prefeitura ficaria condicionada à prévia autorização do IAS, contrariando assim os princípios de publicidade e transparência prescritos na Constituição Federal de 1988 (Art. 5º, 37 e 70). (GUTIERRES; SANTOS, 2011, p. 317).

O programa Escola Campeã teve duração de 2001 a 2004. Em 2005, começou a segunda parte da parceria com a adesão ao Programa Rede Vencer, na gestão da prefeita Odileida Sampaio, do PSDB. Foi assinado mais um Termo de Parceria, chamado “Instrumento Particular de Parceria”. Nesta fase, foram contratados mais três programas com o objetivo de corrigir o Fluxo Escolar, são eles: projetos Acelera Brasil e Se Liga; a implantação do Programa Gestão Nota Dez (antes Escola Campeã) e também o Programa Circuito Campeão, com a finalidade de acompanhamento das classes regulares do fundamental.

O Instrumento Particular de Parceria estabeleceu novamente as metas e as responsabilidades da Prefeitura e do IAS. Tais exigências se relacionavam mais uma vez ao provimento de recursos humanos, técnicos e financeiros definidos pelo Instituto como necessários para o bom andamento dos programas da Rede Vencer.

Segundo a análise das autoras, à Prefeitura Municipal de Altamira cabia a manutenção e financiamento das ações integrais decorrentes da parceria. Assim, além de se responsabilizar por despesas que já são reconhecidamente municipais, tais como contratação de professores, despesas trabalhistas, pagamento de taxas, etc., a Prefeitura também assumia todos os prejuízos de eventuais condenações jurídicas resultantes de controvérsias geradas a partir da parceria, porém as autoras não especificam quais seriam estas condenações jurídicas.

Segundo elas, há uma diferença muito grande entre o ônus e o bônus, e cabe ao IAS *tão somente administrar o bônus do “fornecimento” das tecnologias e a contratação de serviços de assessoramento técnico* (GUTIERRES; SANTOS, 2011, p. 321).

De acordo com o levantamento de dados e com as entrevistas feitas pelas autoras, o IAS não onerou as Prefeituras, já que os gastos previstos pelos Termos de Parcerias já faziam parte das responsabilidades dos municípios, como contratação de professores e encargos jurídicos. O principal gasto se referia à manutenção do SIASI – o Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação – plataforma online onde eram inseridos os dados de desempenho escolar periodicamente. Além disso, também era exigida como contrapartida do

município que ele adquirisse materiais exclusivamente da empresa parceira do IAS, a editora Global. O coordenador do Programa Gestão Nota 10 afirma que o Instituto não financia as ações (responsabilidade que cabe ao município), porém, *“sua ajuda com as tecnologias de gestão, é muito mais valiosa que o dinheiro”* (afirmação do coordenador, citada por GUTIERRES; SANTOS, 2011, p. 323).

Após acompanhar todo o processo de implementação destas parcerias, as autoras apresentam tabelas de desempenho escolar antes e depois da atuação do IAS. Os números demonstram uma melhora significativa, porém ainda insuficiente. Os índices de aprovação subiram de 64,7% para 78%. Os índices de reprovação e de evasão escolar diminuíram. A distorção idade-série também diminuiu. De 59,5% em 2000 para 33,2% em 2006, porém ainda é um índice considerado alto. Os resultados também puderam ser vistos nos índices do IDEB – índice criado pelo MEC como indicador que mede a qualidade em educação a partir das médias de desempenho nas avaliações do SAEB e Prova Brasil. Em 2007, o IDEB de Altamira era de 4,3 para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), número um pouco acima da média nacional para o mesmo ano, que foi de 4,2. Do ponto de vista da gestão, estes números são bastante significativos uma vez que representam (mesmo que não fielmente) a situação da educação escolar da região e é por eles que são realizados os diagnósticos e são pensadas novas políticas para este setor.

Interessante questionar se a melhoria demonstrada pelos números acima estão realmente relacionadas à atuação do IAS. O instituto apresenta soluções apenas para a coleta e sistematização de dados, sem que sejam necessariamente acompanhadas de propostas pedagógicas, materiais didáticos ou mesmo financiamento para ações deste tipo. Esta observação evidencia o quanto estes números podem omitir a real situação das escolas e o quanto esta situação é negligenciada pelos gestores em nome dos bons resultados (mesmo que não sejam verdadeiros).

Por fim, as autoras acrescentam a dificuldade na padronização de procedimentos de gestão escolar, tal qual proposta pelo IAS. Segundo elas:

[...] a diversidade cultural a exigir atendimento diferenciado (escolas indígenas de diversas etnias), a dificuldade de acesso pelo fluxo de marés (secas e cheias) e mesmo a escassez de recursos e o isolamento de algumas localidades a grandes distâncias da sede do município contribuirão para dificultar a “modernização” da gestão de forma a padronizar o atendimento e os resultados. (GUTIERRES; SANTOS, 2011, p. 340, aspas das autoras)

As coordenadoras da pesquisa Theresa Adrião e Vera Peroni apontam ainda que através dos estudos dos projetos Gestor Nota 10 e Escola Campeã foi percebida a influência do IAS em todo o sistema educacional, estabelecendo hierarquias e principalmente retirando a autonomia das escolas ao centralizar e homogeneizar conteúdos, metas e cronogramas de ensino. Este fato se torna ainda mais preocupante quando se trata de escolas indígenas que adotam este tipo de padronização de conteúdos e metas. A seguir, apresento os métodos de avaliação propostos pelo IAS para as escolas e adotados pela SEMED de Altamira, me atendo às Sistemáticas de Acompanhamento enviadas para as escolas indígenas.

As “Sistemáticas de Acompanhamento”

O Instituto Ayrton Senna fornece as Sistemáticas de Acompanhamento – que são fichas destinadas a cada disciplina com as etapas do desenvolvimento esperado dos alunos, conforme a série em que estão. Estas fichas são distribuídas para todas as escolas da rede municipal. Os professores preenchem as fichas bimestral e semestralmente. Fica a cargo dos coordenadores inserir os resultados no Programa da Rede Vencer, disponibilizado *online*, onde ficam as bases de dados e registros de todas as escolas.

Enquanto estive em campo, percebi que As *Fichas de Acompanhamento* ganham grande atenção dos coordenadores e professores. Elas devem ser preenchidas por todos os professores da rede municipal – inclusive pelos das escolas nas áreas indígenas – e enviadas à

superintendente periodicamente (mensal ou bimestral, dependendo da especificação da ficha) para que ela possa inserir os dados na plataforma online do Instituto Ayrton Senna.

No período em que estive na SEMED, percebi que as escolas indígenas recebiam a sistemática de acompanhamento apenas de Língua Portuguesa. Nunca me explicaram muito bem o porquê, mas pela situação das escolas e pelos discursos sobre a sua função, fica subentendido que a escola indígena servia realmente apenas para isto: para aprender o português. Também fica subentendido que, se o aluno tem bom desempenho em Língua Portuguesa, ele também terá em outras disciplinas.

Ao todo, os professores recebem oito fichas⁴⁶: Leitura, Escrita e Linguagem Oral I e II (para Série Inicial); Leitura e Escrita I e II (para primeira e segunda séries); Acompanhamento Mensal I e II e Acompanhamento Bimestral I e II e, por fim, o Canhoto de Notas e a Ficha de Matrícula. Apresento aqui as fichas para as séries iniciais.

Na ficha de Leitura, Escrita e Linguagem Oral I⁴⁷ consta o espaço para os nomes dos alunos e as seguintes divisões onde o professor deve marcar um X caso a resposta seja positiva.

Figura 14 – Ficha de Leitura, Escrita e Linguagem Oral I – Série Inicial




FICHA DE LEITURA, ESCRITA E LINGUAGEM ORAL I
Série inicial

Município: _____ Ano de referência: _____

Código da Escola: _____ Escola: _____

Código da turma: _____ Coordenador: _____

Professor: _____ Mês: _____

Ord	Nome dos alunos	Leitura			Escrita		Língua oral						
		Não encadeia idéias em história representada por desenhos	Encadeia idéias em história representada por desenhos	Lê palavras do suporte utilizado	Lê pequenos textos do suporte utilizado	Não relaciona letra ao som	Relaciona letra ao som	Em palavras	Em pequenos textos	Não escuta com atenção leitura feita pelo(a) professor(a)	Escuta com atenção leitura feita pelo(a) professor(a)	Comenta a história ouvida ou lida	Reconta a história ouvida ou lida
1													
2													

Fonte: material do Instituto Ayrton Senna gentilmente cedido pela superintendente.

⁴⁶ As fichas foram gentilmente cedidas pela superintendente.

⁴⁷ Cada série tem suas fichas conforme as matrizes de habilidades definidas pelos critérios do Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna.

Na ficha de Leitura, Escrita e Linguagem Oral II, ao invés dos nomes dos alunos, devem ser colocados os códigos das turmas e os professores devem preencher os espaços com o número de alunos que já realizam a atividade indicada na coluna. É esta ficha que a superintendente vai usar para os dados do Instituto Ayrton Senna.

Figura 15 – Ficha de Leitura, Escrita e Linguagem Oral II – Série Inicial



FICHA DE LEITURA, ESCRITA E LINGUAGEM ORAL II
Série inicial

Município: _____ Ano de referência: _____
 Código da Escola: _____ Escola: _____
 Código da turma: _____ Coordenador: _____
 Professor: _____ Mês: _____

Ord	Código da turma	Leitura					Escrita			Língua oral				
		Não encadeia ideias em história representada por desenhos	Encadeia ideias em história representada por desenhos	Lê palavras do suporte utilizado	Lê pequenos textos do suporte utilizado	Total	Relaciona letra ao som		Total	Não escuta com atenção leitura feita pelo(a) professor(a)	Escuta com atenção leitura feita pelo(a) professor(a)	Comenta a história ouvida	Reconta a história ouvida	Total
							Em palavras	Em pequenos textos						
1														
2														

Fonte: material do Instituto Ayrton Senna gentilmente cedido pela superintendente.

O *Acompanhamento Mensal I* é uma ficha grande, que geralmente é fixada na parede da sala de aula, em que os professores marcam os nomes dos alunos e a presença diariamente. Os espaços são coloridos com as cores verde, amarelo, laranja e vermelho conforme a legenda no canto superior direito, respectivamente: presente com o para casa feito, presente com o para casa⁴⁸ não feito, ausente com justificativa, ausente sem justificativa. Já na ficha de *Acompanhamento Mensal II* constam os códigos da turma e os dados referentes aos dias letivos, número de aulas, faltas dos professores, faltas dos alunos, total de livros lidos e as transferências de alunos.

⁴⁸ “Para casa” quer dizer lição de casa.

É importante notar que os resultados obtidos a partir das matrizes exigidas pelas fichas do Instituto não correspondem, de forma alguma, à realidade das escolas indígenas. Em primeiro lugar, porque são enviadas apenas as fichas de Língua Portuguesa e, então, é tomado por base que se o aluno indígena sabe o português, ele também poderá saber, da mesma forma, as outras matérias. Em segundo lugar, porque as fichas enviadas são divididas por séries e as escolas das áreas indígenas trabalham com classes multisseriadas e recebem (ou deveriam receber) os materiais para este tipo de classe. Assim, os métodos de avaliação – por séries – não condizem com os métodos pedagógicos – que são voltados para classes multisseriadas.

Além disso, ainda é possível observar uma série de critérios que não respeitam e não fazem parte da realidade das escolas das aldeias. Por exemplo, na ficha de Leitura e Escrita I para a 2ª série, aparecem os critérios “lê com fluência” e “escreve palavras com sílabas complexas”.

Figura 18 – Ficha de Leitura e Escrita I – 2ª série

 FICHA DE LEITURA E ESCRITA I 2ª Série 		Leitura de Texto			Escrita				Produção de texto		
Nº	Nome do aluno	1- lê silabando	2 - lê palavra por palavra	3 - lê com fluência	1 - Escreve palavras com sílabas simples		2 - Escreve palavras com sílabas complexas		1 - Escreve frases soltas dentro do tema	2 - Escreve texto com começo, meio e fim, com frases simples, dentro do tema	3 - Escreve texto com frases ampliadas, com desenvolvimento lógico de idéias interligadas por conectivos
					não ortograficamente	ortograficamente	não ortograficamente	ortograficamente			
1											
2											

Fonte: material do Instituto Ayrton Senna gentilmente cedido pela superintendente.

Muitas vezes, vi os professores no Curso de Formação questionarem o que poderiam chamar de “leitura com fluência”, pois uma criança educada na língua materna (que não é português) dificilmente vai conseguir ler com fluência na 2ª série. Outras vezes, os

próprios professores apresentaram dúvidas sobre o que eram “sílabas complexas”. Daí se compreende a dificuldade em preencher estas fichas. Não se trata apenas de uma carência de formação enquanto pedagogos. Trata-se, também, de uma falta de adequação das fichas à realidade em que eles trabalham. Deste fato, é possível prever o quanto os resultados podem ficar comprometidos, uma vez que há diversos mal entendidos (desta vez, não produtivos) no preenchimento das fichas.

Nas escolas das áreas indígenas, são poucos (ou nenhum) os conteúdos diferenciados⁴⁹. Os professores preparam as aulas de acordo com o que é proposto pelo material didático da Escola Ativa – elaborado e fornecido pelo governo Federal especialmente para escolas rurais de classes multisseriadas⁵⁰ – e por aquilo que é cobrado nas sistemáticas de acompanhamento do Instituto Ayrton Senna.

A princípio, as escolas indígenas de Altamira operam como qualquer outra escola municipal (citadina ou rural), uma vez que recebem os mesmos materiais e realizam o mesmo tipo de acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos. Contudo, observando a prática, logo se percebe que não é bem assim. Os conteúdos aplicados não são os mesmos, uma vez que se observa grande defasagem⁵¹ – no que diz respeito aos conteúdos propostos pelo governo e pelos documentos de referência – dos alunos indígenas em relação aos da cidade. Tal fato é comumente justificado pela dificuldade dos alunos indígenas com a língua portuguesa. Outra diferença importante se refere ao próprio acompanhamento do desempenho dos alunos indígenas realizado somente pelas Sistemáticas de Acompanhamento de Português e que, portanto, não reflete seu verdadeiro nível de aprendizagem. Tudo isso indica, mais uma vez, que este modo de avaliação subverte o processo de diferenciação das

⁴⁹ Eduardo Belezini (2012) e Camila Beltrame (2013), membros do grupo de pesquisa Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar, sob orientação de Clarice Cohn, realizaram suas etnografias nas escolas Arara e Xikrin respectivamente e descreveram com maiores detalhes a atuação dos professores.

⁵⁰ Utilizada também em outras escolas indígenas do Pará, como em Nova Jacundá (Marqui 2011).

⁵¹ Importante pontuar aqui que o termo **defasagem** se refere à aplicação dos conteúdos escolares, mas não à formação dos alunos – já que nas escolas indígenas a formação escolar passa por significações e expectativas diferentes sobre a escola.

escolas indígenas – que deveria ser o foco dos esforços, segundo as determinações garantidas por lei para estas escolas.

Os professores preenchem as fichas bimestral e semestralmente. Fica a cargo dos coordenadores a tarefa de colocar os resultados no Programa da Rede Vencer, disponibilizado *online* pelo Instituto Ayrton Senna, onde ficam as bases de dados e registros de todas as escolas. Ressalto aqui a dificuldade em colocar os dados no site: a internet de Altamira é de péssima qualidade e ainda tem que ser dividida entre todos os que usam o sistema, o que gera mais lentidão. Muitas vezes, ajudei a superintendente na tarefa de colocar os dados no site. Passávamos tardes inteiras tentando enviar os resultados a ponto de, no final, a página expirar pelo tempo de processamento e termos que começar tudo de novo.

Para não depender apenas do sistema digital, Cecília anotava tudo também nas Fichas de Controle da Coordenação e arquivava nas pastas de cada escola. Também passamos muitas tardes organizando estas pastas, pois havia muito material misturado. Feita a primeira organização, passamos⁵² a arquivar os resultados do ano de 2010. Separávamos por escola, por turma e por categoria de alfabetização, p.ex.: fichas de leitura, fichas de escrita, fichas de produção de texto, etc. Ao final do ano letivo, através dos relatórios bimestrais e semestrais, é feito um balanço geral dos objetivos e metas traçados para as escolas e indicados os que foram cumpridos ou não.

Como se vê, a educação escolar em Altamira é essencialmente voltada para resultados em números, que são justamente o centro das atenções de todos os gestores estaduais e, principalmente, federais. Estes números já estão digitalizados na base de dados do Instituto Ayrton Senna e em seguida, ao menos teoricamente, integrariam a base de dados do Governo Federal. É por eles que os gestores estatais tomam conhecimento da situação da educação de Altamira. Porém, é difícil mensurar quão verdadeiros são estes resultados, principalmente no que se refere à alfabetização. Vemos que o índice de aprovação e

⁵² Ressalto aqui a minha participação nestas tarefas. Estes momentos foram essenciais para obter informações imprescindíveis a este trabalho.

alfabetização do segundo ano é alto. Contudo, vemos muitas crianças que no 4º ano ainda não leem ou escrevem, ou quando o fazem, é com muita dificuldade⁵³.

Altamira para além da SEMED

Outras mudanças significativas aconteceram desde que iniciei esta pesquisa. Quase todas relacionadas com o processo de instalação da usina de Belo Monte e com o apoio financeiro da Norte Energia – empresa ganhadora do processo de leilão – para o chamado *desenvolvimento* da cidade. A empresa instalou semáforos, placas de nomes das ruas e pintou faixas de pedestres. Além disso, também fez doações de veículos para a Prefeitura e é muito comum vermos caminhões de lixo, ônibus ou vans escolares, carros oficiais e até mesmo ambulâncias com adesivos nas laterais indicando que foi doação da empresa.

No que diz respeito ao plano institucional voltado diretamente aos indígenas, a FUNAI, que era uma Administração Regional, após a reestruturação formulada no Decreto 7056 em 2009 se tornou uma Coordenação Técnica que deveria ser composta por várias CTL – Coordenações Técnicas Locais, responsáveis por prestar assessoria às aldeias. Na região de Altamira, a antiga Administração Executiva Regional foi transformada, após um processo de muitas reivindicações dos indígenas, em uma Frente de Proteção Etnoambiental Médio Xingu e agrupou nove Coordenações Técnicas Locais. O processo de reestruturação administrativa da FUNAI não foi acompanhado de uma reestruturação física da instituição, desta forma, em todo o Brasil várias Coordenações Técnicas Locais foram criadas sem um espaço físico para seu funcionamento e muitas vezes contando com apenas o Coordenador, sem outros servidores para manter o funcionamento da unidade.

Paralelamente, ocorreu o Processo de Licenciamento Ambiental de Belo Monte e foi assinado o Termo de Compromisso entre a FUNAI e a Norte Energia que previa o fortalecimento institucional da FUNAI em Altamira, para execução dos Planos Emergenciais

⁵³ Para mais, ver Cohn (2005), Beltrame (2013), Belezini (2012).

previstos no Componente Indígena – medida que a Norte Energia deveria cumprir para a execução da obra. O Termo de Compromisso, com a duração de dois anos (setembro de 2010 a setembro de 2012), previa ações de Proteção às Terras Indígenas, Promoção ao Etnodesenvolvimento e Fortalecimento da FUNAI em Altamira. Cada um desses eixos continha um plano de trabalho e as equipes contratadas deveriam integrar as atividades da FUNAI em todas as suas unidades (Coordenação Regional, Frente de Proteção Etnoambiental e CTLs).

Neste período, as Coordenações Técnicas Locais (CTL) já estavam criadas, mas ainda não contavam nem com profissionais contratados e nem com espaço físico. Então, os técnicos responsáveis pelo Plano Emergencial foram alocados em um prédio alugado pela Norte Energia e separado da FUNAI, na tentativa de fazê-las funcionar. A Coordenação Regional ficou funcionando na antiga sede da FUNAI, em um anexo no campus da UFPA de Altamira, e as CTLs e a Frente de Proteção passaram a funcionar na casa alugada.

No dia a dia, os indígenas procuravam os técnicos responsáveis pelos Planos Emergenciais e levavam suas demandas. Elas eram relacionadas em listas, e na forma de ofícios, produzidos por estes técnicos, encaminhados à Norte Energia, que, por sua vez, fazia a compra dos materiais pedidos. Geralmente, os indígenas pediam rancho (comida), material para roça, motores para voadeiras e roupas. O que se depreende deste quadro é que a Norte Energia começa já a cumprir as funções do Estado, tal como já foi colocada por João Pacheco de Oliveira em carta aberta da ABA (OLIVEIRA, 2011).

Em relação à educação indígena, até 2011, quando ainda atuava na SEMED, o coordenador administrativo tentava firmar acordos com a empresa. E parecia bem sucedido. A Norte Energia forneceu os recursos para a contratação de barcos, voadeiras e combustível para levar e buscar os professores, a merenda e os materiais didáticos nas áreas indígenas na metade do ano de 2011 e também em 2012.

O fato de a empresa disponibilizar uma certa quantia de recursos financeiros para cada aldeia⁵⁴ fez com que se abrissem novas aldeias na região e, conseqüentemente, com que aumentasse o número de escolas⁵⁵. Tão logo é aberta uma aldeia, surge a demanda pela construção de uma escola e de um posto de saúde. Garantir acesso a tais serviços dentro da aldeia é, inclusive, visto como característica de um bom líder indígena. Acompanhei em alguns momentos Cecília tentando resolver o problema da construção dessas novas escolas e de contratação e realocação dos professores. Por enquanto, elas funcionam em casas improvisadas, mas ela conta que em breve já poderão ter construções adequadas.

O fato é que até o ano de 2012, parecia haver pouca comunicação entre as instituições. Em 2011, chegou à SEMED uma carta da Norte Energia pedindo indicações da atual situação de funcionamento das escolas indígenas e de necessidades mais urgentes. A superintendente ficou ocupada por alguns dias descrevendo a situação física das escolas sob sua responsabilidade e as carências de recursos materiais. Por ele, foi descrita a situação das escolas e foi pedido o apoio para construção, reforma e ampliação; mais recursos para o transporte dos professores e da merenda; recursos também para uma possível implantação do Ensino Fundamental maior (6º ao 9º ano) nas aldeias – tarefa que parece impossível, uma vez que não dependeria da Norte Energia, mas sim do Município e/ou do Estado. Atualmente, os indígenas terminam o Ensino Fundamental menor (1º ao 5º ano) e não prosseguem seus estudos porque não têm estrutura para a mobilidade, seja entre aldeias ou, então, entre as aldeias e a sede de Altamira. Também foi citada a questão relativa à merenda. A prefeitura de Altamira faz a compra dos alimentos e distribui pelas escolas, conforme o número de alunos. Contudo, nas comunidades indígenas, as refeições são coletivas e a merenda deve servir

⁵⁴ Uma servidora da FUNAI me explicou que o acordo que deu direito às aldeias a receber o valor de R\$30 mil foi feito em setembro de 2010, pelo Plano Emergencial, e foi assinado para 25 aldeias. Este acordo não mudou. As aldeias que surgiram depois disso repartiram o recurso, o que causou grande confusão na época, já que esperavam receber o mesmo valor.

⁵⁵ Os gestores afirmam que a promessa de recebimento de R\$ 30 mil fez com que se novas aldeias se abrissem. Porém, é preciso lembrar que o faccionalismo é uma característica dos povos indígenas da região como já apontaram COHN, 2005; BELEZINI, 2013; FAUSTO, 2001; FISHER, 2000.

também às famílias dos alunos. Por este motivo, frequentemente, a quantidade enviada não é suficiente para atender à comunidade durante todo o semestre letivo. Neste caso, a Norte Energia já parecia contribuir, uma vez que enviava uma certa quantidade de cestas básicas para as aldeias e, aparentemente, ajudava a suprir o que falta de merenda⁵⁶.

Por fim, Cecília reforça a necessidade da parceria e reforça seus pedidos mais urgentes:

Diante de toda esta situação, pedimos em caráter de urgência a parceria com a Norte Energia S/A para que possamos melhorar a qualidade do atendimento a estas escolas. Seguem os seguintes itens: uma voadeira, um barco, um caminhão de pequeno porte para transportar a merenda e o material didático pedagógico e um carro para que a Direção possa fazer as visitas pedagógicas nas aldeias na época da seca. Também é imprescindível que se tenha materiais de uso frequente nas escolas, tais como: quadros negros, cadeiras e mesas para professores e alunos, armários, e fogões para a preparação da merenda. Também gostaríamos de contar com o apoio para a edição e publicação das cartilhas de alfabetização na língua materna de cada etnia, feitas pelos professores e alunos em sala de aula. Além disso, seria de grande importância um investimento na formação dos professores que atuam em áreas indígenas. Isto poderia ser feito com uma ajuda de custo para os cursos de graduação e pós-graduação na área de educação escolar indígena específica e diferenciada. (Documento redigido pela Superintendente)

No Plano Básico Ambiental – Componente Indígena (PBA – CI), protocolado na FUNAI e protocolado juntamente com a licença de instalação em agosto de 2010 e aprovado em agosto de 2012, são previstas verbas destinadas à reforma e construção de novas escolas. No entanto, até o momento essa articulação não foi feita, e a SEMED não tem conhecimento das propostas, não foi consultada ou participou de sua formulação. Tratarei do PBA – CI e da posição dos órgãos públicos mais adiante.

Por tudo o que tenho mostrado, fica evidente que há pouco (ou nenhum) diálogo entre instâncias públicas e privadas no sentido de articular ações para a educação,

⁵⁶ Cabe lembrar que o cardápio da merenda era formulado por uma nutricionista que sugeria refeições conforme o que é recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para suprir as necessidades básicas de nutrientes segundo padrões internacionais da boa alimentação. Tudo isto não quer dizer que os professores cumpriam tais sugestões. Mas aponto o fato para mostrar que as cestas enviadas pela NESA não tinham o mesmo compromisso com normas mais saudáveis de alimentação, enviando muito alimentos enlatados e até mesmo fora do prazo de validade, com embalagens deterioradas.

especialmente a indígena. A superintendente nunca soube o que foi feito desta carta em que ela apresentou seus pedidos. Além disso, o PBA – plano que a empresa deveria cumprir para obter a licença de instalação e funcionamento – agora foi reformulado e compactado em um Plano Operativo que apresento a seguir.

O Plano Básico Ambiental – Componente Indígena, o Plano Operativo e as articulações interinstitucionais para a Educação Indígena

Nesta seção, apresento as articulações interinstitucionais voltadas para a educação escolar indígena para além da administração da SEMED. Estas articulações se referem aos programas do Plano Operativo, em que estão previstas ações em diversas áreas, inclusive educação. Antes de tratar diretamente destes programas considero importante descrever o que é o Plano Operativo e como foram definidas as estratégias de gestão contidas neste documento.

O modo como este documento foi elaborado diz muito sobre o modo de *fazer* gestão da Empresa Norte Energia S/A e sobre como foram articuladas e distribuídas as responsabilidades dos órgãos públicos e privados na execução das ações que se referem aos Planos de Mitigação de Impactos causados pelo megaempreendimento. Apresento aqui, em citação direta, as frases retiradas literalmente do documento, indicando apenas a página em que elas se encontram, a fim de preservar sua linguagem oficial e evidenciar o lugar de onde foram enunciadas.

O empreendimento UHE Belo Monte obteve a Licença Prévia em fevereiro de 2010 e, baseada nos Estudos de Impacto Ambiental – Componente Indígena, a Condicionante nº 2.28 determinou à empresa Norte Energia que apresentasse projetos de mitigação de impactos, dentre eles, o Plano Básico Ambiental – Componente Indígena.

O PBA – CI foi apresentado para apreciação da FUNAI em abril de 2011 e, então, foi concedida a Licença de Instalação 795/2011 (LI). A partir do PBA – CI foi elaborado o Plano

Operativo, atendendo ao Ofício nº 126/2011 /FUNAI. No documento de apresentação, este Plano é definido como um:

instrumento de gestão de projetos que faz parte do Termo de Compromisso entre a Norte Energia e a FUNAI para implementação do PBA – CI e que pactua as ações, cronograma, metodologia, recursos e responsabilidades das instituições envolvidas. (...) A proposta de Plano Operativo foi encaminhada à FUNAI pela CE 0128/2012-PR em 28/08/2012.(...) as atividades, projetos e programas do PBA-CI foram propostos levando-se em consideração a diversidade dos povos indígenas da Área de Influência do Empreendimento(p. 2 – 7).

Sobre a metodologia e os objetivos do PBA – CI, consta no Plano Operativo a seguinte definição:

[o PBA – CI] foi construído de maneira ampla e ideal, por profissionais especialistas renomados, e apresenta sugestões e respostas para as **deficiências existentes no atendimento às comunidades indígenas antes do empreendimento e que poderão ser potencializados com a sua implantação**. O PBA – CI visa apresentar as soluções técnicas e ações para mitigar e/ou compensar impactos ambientais das obras de implantação e respectiva operação do Empreendimento UHE Belo Monte.” (Apresentação, p. I, grifos meus)

Ainda segundo este documento, o PBA –CI foi apresentado aos indígenas e, após discussão com as comunidades, foi elaborada sua versão final, apresentada à FUNAI em 07/06/2011, e aprovada em 04/07/2012, conforme Ofício nº 238 /2012/PRES-FUNAI datado de 02/7/2012, em que o Órgão Indigenista remete ao IBAMA o seu Parecer comunicando que a FUNAI havia aprovado o PBA e que as alterações propostas deveriam ser apresentadas dentro de 30 dias.

O Plano Operativo prevê ações compartilhadas com a FUNAI e com demais órgãos chamados *intervenientes* e para tanto, a metodologia proposta considera o acompanhamento e fiscalização da FUNAI de Brasília e da Coordenação Local de Altamira ao longo de toda a implantação do PBA – Componente Indígena.

No documento, é ressaltada diversas vezes a importância da gestão compartilhada dos Programas e Projetos propostos, com ênfase para a posição da FUNAI como mediadora das negociações. Segundo o Plano Operativo, é esperado que a equipe da FUNAI:

apoie, com maior ênfase, as necessidades de articulação e interlocução com órgãos e parceiros, orientação na solução de eventuais conflitos com a comunidade indígena, bem como nas reuniões externas de avaliação, monitoramento e análise crítica de eficácia da implementação dos programas e projetos do PBA Indígena (p.10).

Em relação aos demais órgãos públicos, chamados órgãos intervenientes, se afirma que a:

relação ocorrerá, normalmente, de forma pontual à exceção dos Programas de Saúde e Educação que, nesses casos, a atuação dos órgãos afetos se dará de modo executivo e participativo, enquanto o papel da Norte Energia será de maneira a apoiar as ações coordenadas pelos referidos órgãos (p.11).

Sobre a relação com os demais órgãos públicos, o documento enuncia também que o Plano Operativo poderá servir como *“instrumento norteador de suas políticas, com o apoio do empreendedor no que couber à mitigação e compensação dos impactos”* (p.2.). Nesta passagem, uma das indicações mais relevantes é a escolha do termo ‘norteador’, que demonstra que o Plano Operativo se sobrepõe às políticas públicas, se pretendendo como um instrumento de gestão acima do próprio Estado.

Para otimizar sua participação como órgão executor das atividades propostas, a Norte Energia apresenta a sugestão de formação de equipes para desenvolver:

(i) gerenciamento do Tempo, Custos, Escopo, Riscos, Aquisição, Comunicação, (ii) articulação e interlocução com órgãos e parceiros, (iii) atendimento e solução de situações de conflitos, (iv) identificação dos requisitos legais aplicáveis, (v) Identificação, execução e acompanhamento das necessidades de treinamentos/conscientização, (vi) Planejamento/ Implementação da estrutura documental. (...) A operacionalização do PBA-CI se dará por empresa contratada sob a responsabilidade da Norte Energia que disporá dos recursos necessários para a gestão e implementação dos Programas. (p.11-12).

Os Programas e Projetos apresentados no documento têm um período de cinco anos para execução, a contar de 2013. Decorrido este período, é prevista a realização de um

balanço para, se for o caso, estabelecer diretrizes visando à proposição de Plano que reflita o momento atual e contemple as ações aplicáveis.

Tudo isto que apresento evidencia como a Norte Energia, em seus próprios termos, planejou as ações que constam no Plano Operativo e como tomou forma a gestão proposta pela empresa. Também evidencia de que forma se dará a participação de cada instituição neste processo e como estão divididas as responsabilidades. E, para garantir a *otimização* do planejamento da gestão, a Empresa também previu o Programa de Fortalecimento Institucional que é definido como instrumento para fortalecer:

As organizações indígenas, seus dirigentes, funcionários e demais envolvidos, para que se apropriem das formas de organização, funcionamento, exigências legais, administrativas e financeiras e de como torná-las ferramentas eficientes e eficazes na defesa dos direitos e melhoria da qualidade de vida dos povos que representam (p.13).

O Plano Operativo define como responsabilidade da Norte Energia executar, leia-se financiar:

as ações previstas no âmbito deste Programa, em especial, (i) promover a capacitação para viabilizar uma atuação qualificada por parte da comunidade indígena; (ii) realizar encontros, oficinas; (iii) contribuir para a regularização e estruturação das associações indígenas; (iv) elaborar, de modo participativo, o Plano de Vida das comunidades e, (v) promover reuniões com a FUNAI de acompanhamento e repasse de informações entre as partes (p.13).

Entre os dias 18 e 28 de agosto de 2013, estive em Brasília para uma reunião da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena e pude aproveitar a oportunidade para conversar com a servidora da FUNAI de Brasília sobre os assuntos que diziam respeito à articulação com a FUNAI de Altamira e o andamento da construção de Belo Monte. Nesta ocasião, tive acesso ao Plano Operativo e soube da reunião que aconteceu no início de agosto em Altamira em que foi apresentada esta versão do Plano. A servidora me informou que esta parte do Fortalecimento Institucional das Associações Indígenas foi alvo de muitas críticas durante a reunião. Segundo ela, era inadmissível que os cursos de formação voltados para os indígenas ficassem nas mãos dos funcionários da Norte Energia. Assim, foi proposto que os

cursos fossem de responsabilidade da FUNAI e que à Norte Energia deveria caber apenas o financiamento.

Além de prever ações diretamente voltadas para as populações indígenas, o Plano Operativo também prevê um Programa de Comunicação para não-indígenas que, segundo a empresa,

visa conscientizar a mão-de-obra contratada pelo CCBM, empresas subcontratadas pela Norte Energia e a população migrante, acerca das particularidades que envolvem as organizações sociais, econômicas, políticas e culturais dos povos indígenas da região (p.18).

O documento afirma que o Programa deverá ser coordenado e implementado pela Norte Energia, mas assim como as outras ações, ele deverá contar também com este Programa deverá contar com a parceria da FUNAI para a *“formulação e validação do material didático e informativo a serem elaborados e fornecidos pela Norte Energia para os eventos previstos neste Programa”* (p.18).

Estão previstas ainda oficinas de formação de técnicos, principalmente funcionários do CCBM, chamados:

multiplicadores, que têm a função de difundir o conteúdo relativo ao “Código de Convivência dos Funcionários com os Indígenas” e do “Guia de Boas Práticas na Convivência com Indígenas”. [o material] será usado para garantir o conhecimento básico dos [sobre os] povos indígenas da região, o respeito a essas comunidades e a prevenção dos conflitos, evitando atos discriminatórios, invasão de território e desrespeito em geral (p.19).

O documento informa que este programa já está em andamento desde 2012, e já foram realizadas duas Oficinas de formação de multiplicadores, sendo que a primeira contou com a participação da FUNAI. A empresa determina que *a equipe estabelecida para este Programa será composta exclusivamente por consultores coordenados pela Gerência de Estudos Indígenas da Norte Energia* (p.19).

Por tudo que apresento, é possível ver a imagem de um território sendo concebido por diversos aparatos institucionais na forma de burocracia, recursos materiais e também recursos humanos, todos sendo mobilizados para a efetivação de um modo próprio

de fazer gestão. Este fato é relevante porque a concepção burocrática é a que importa para que Belo Monte comece a funcionar, ou seja, o campo dos documentos pauta as ações e evidencia o planejamento de políticas e os compromissos da empresa. Feita esta apresentação, sigo agora para apresentação das ações voltadas especificamente para a educação escolar indígena.

Programa de Educação Escolar Indígena do Plano Operativo

O Programa de Educação Escolar Indígena está dividido em três Projetos: 1) Projeto de Estabelecimento de Política de Educação Escolar Indígena para a Região do Médio Xingu; 2) Projeto de Estruturação das Escolas Indígenas; 3) Projeto de Formação de Professores indígenas e elaboração de materiais didáticos. Para cada um dos projetos é apresentado um cronograma com a descrição da atividade prevista e os meses e anos de sua execução. Também são apresentados *quadros de acompanhamento* com a descrição dos objetivos específicos, atividades executivas, etapas de desenvolvimento (ações), metas do PBA, indicadores, início e fim.

O plano de trabalho do *Projeto de Estabelecimento de Política de Educação Escolar Indígena para a Região do Médio Xingu* é definido com o objetivo de apoiar, de forma participativa e coletiva, a implementação de uma política de educação escolar indígena específica para a região do Médio Xingu; estruturar de um sistema de gestão compartilhada; estruturar o sistema de controle, monitoramento, fiscalização e acompanhamento social, através da criação de conselhos locais de educação; estruturar um sistema de monitoramento e avaliação permanente e participativo; construir um sistema regional de indicadores específicos de EEI, com metas a serem atingidas a cada ano.

Para que os objetivos sejam atingidos, são apresentadas as seguintes ações e prazos: realização de viagens para sistematização das demandas (ação já executada pelo MEC e FUNAI no ano de 2011); apoio à realização de Seminário anual de avaliação e

acompanhamento – com o início planejado para dezembro de 2013 e com duração até 2017; apoio ao processo de proposição de Projetos Político Pedagógicos (PPP) – com início em setembro de 2013 e com duração até 2016; formação de rede de parceiros e realização de viagens de intercâmbio – planejado para começar no ano de 2015 e que se estenderá até 2017.

Segundo os documentos, o *Projeto de Estruturação das Escolas Indígenas* objetiva apoiar a estruturação das escolas indígenas, pela construção e aquisição dos equipamentos para seu funcionamento e também apoiar a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Para tanto, estão previstas as seguintes ações e prazos: viagens (cada rota) para elaboração de diagnóstico da situação administrativa e pedagógica das escolas – etapa já realizada em 2011; realização das viagens de intercâmbio de Professores Indígenas e Não Indígenas – com o início em 2014 e duração de três anos; discussão e elaboração de projetos básicos e executivos das construções de prédios escolares – que já se iniciou em 2012 e se estendeu até o mês de abril de 2013; construções e melhorias dos prédios escolares – com início em maio de 2013 e que se estenderá até o ano de 2015; compra de equipamentos escolares – prevista para o ano de 2014.

Por fim, o documento apresenta o *Projeto de Formação de Professores Indígenas e Elaboração de Materiais Didáticos*, que tem como objetivo apoiar a estruturação de um Programa de Formação de professores indígenas do Médio Rio Xingu, atuando em regime de colaboração com a SEMED na continuidade do Magistério Indígena; contribuir para discussão e elaboração dos PPPs das escolas indígenas; elaborar materiais didáticos próprios de cada etnia e materiais didáticos para o curso de magistério; realização de projetos de pesquisas aplicadas, com envolvimento das comunidades/aldeias onde as escolas se localizarem, com o objetivo de dar início ao trabalho de articulação entre as disciplinas escolares (português, matemática, estudos sociais, ciências etc.) e, principalmente, de **articular a escola com projetos demonstrativos de desenvolvimento local I** (Anexo 2 – Quadro de Acompanhamento - Projeto

de Formação de professores indígenas e elaboração de materiais didáticos; Fevereiro de 2013). Isto significa que, neste contexto, a escola se torna mais um instrumento de gestão e seus índices positivos serão fatores indicativos do desenvolvimento que seria proporcionado pela instalação de Belo Monte.

Os prazos e ações deste programa são definidos da seguinte maneira: apoio à continuidade do curso de Magistério Indígena – já iniciada em 2012 e com continuidade durante todo o ano de 2013; apoio à publicação de Materiais Didáticos elaborados no âmbito do Magistério Indígena – prevista para os anos de 2014 e 2016 (o intervalo no ano de 2015 não é explicado pelo documento); apoio para elaboração, produção e publicação de materiais didáticos próprios de cada povo – com início em 2014 e término em 2017.

Todos estes projetos coincidem de alguma forma com projetos já elaborados pelo MEC e também com ações já previstas no âmbito do Plano de Ação do Território Etnoeducacional do Médio Xingu. A servidora da FUNAI de Brasília me explicou que, por esta razão, foi proposto à Norte Energia que se responsabilizasse pela logística e pelo apoio financeiro dos eventos relacionados à implementação do TEE, como a Reunião da Comissão Gestora, o que foi recusado pela empresa. Na reunião que ocorreu no mês de agosto em Altamira, foi feita uma negociação para que a Norte Energia disponibilizasse recursos financeiros⁵⁷ para o deslocamento e hospedagem dos indígenas e as instituições membros da Comissão Gestora se responsabilizassem pelos custos de seus representantes. Este arranjo foi o mais aceito e ficou assim decidido; porém, até dezembro de 2013, a reunião ainda não havia sido agendada.

* * *

⁵⁷É preciso lembrar que o apoio financeiro da Norte Energia e as despesas das Instituições poderiam ser evitados se a FUNAI de Altamira contasse com meios mais eficientes de planejamento de eventos, já que, segundo os gestores do MEC, são disponibilizados anualmente recursos financeiros suficientes para a realização das reuniões relacionadas aos TEE.

Neste capítulo, apresentei a gestão da educação escolar indígena na SEMED de Altamira, o aparato burocrático que emerge neste campo e os recursos humanos e materiais que são mobilizados para o funcionamento destas escolas. Apresentei também o momento de intensas mudanças que a cidade está conhecendo por conta da instalação de um megaempreendimento e como tais mudanças afetam a área da educação. Mais uma vez, montei um quebra cabeça a fim de fazer ver o desenho, ou melhor, os desenhos, da gestão da educação escolar indígena da região. Neste exercício, evidenciei que o campo, tal qual previsto nos documentos apresentados no capítulo 1, não aparece em nenhum momento. Porém isto não é novidade, uma vez que os conceitos que aparecem na forma burocrática são cristalizados e evidentemente não dão conta das especificidades locais. Isto, inclusive, é previsto pelos próprios documentos que se intitulam *formativos* e não normativos, justamente para preservar o que há de específico e diferenciado nas escolas indígenas.

Para além disto, este capítulo evidenciou ainda que, se o planejamento da política dos Territórios Etnoeducacionais visava garantir um funcionamento mais harmonioso e, portanto, mais eficiente da educação escolar indígena, o caso de Altamira mostra como isto não aconteceu. E os motivos são diversos. Desconhecimento técnico e legislativo dos gestores de Altamira, dificuldades financeiras, descaso da prefeitura e pouca articulação entre SEMED, SEDUC, FUNAI e Norte Energia – que agora aparece também como responsável pela educação escolar indígena já que este setor faz parte das ações do Plano Operativo, como já foi descrito⁵⁸. Mas, mesmo com todas as dificuldades e mesmo não correspondendo ao plano descrito nos documentos, as escolas indígenas estão funcionando nas aldeias e o TEE está em fase de concretização. Sabendo disto, procurei mostrar o que de fato acontece naquela região e as especificidades das atividades de gestão das escolas indígenas, realizadas em sua maior parte pela superintendente.

⁵⁸ Uma particularidade a mais no caso de Altamira.

3. Os indígenas – o que esperam, como (não) participam.

A terceira perspectiva abordada é a dos indígenas, público alvo das políticas de educação escolar. Não vou remontar aqui às lutas do movimento indígena para alcançar a institucionalização da escola nos moldes específicos e diferenciados, história já amplamente debatida na Antropologia e enunciada neste trabalho, com os seus desdobramentos, no capítulo 1. Vou tratar do modo como os indígenas da região de Altamira, onde fiz a minha pesquisa de campo, fazem suas reivindicações e como eles (não) acessam a SEMED. Mantemos esta negativa entre parênteses e como um complemento, porque demonstraremos exatamente que eles não a acessam como espaço físico e na sua institucionalidade, mas sim na *pessoa* e na figura da Cecília, a Superintendente de educação indígena, e, embora menos, nas daqueles que com ela esteja trabalhando e formem a sua equipe no momento.

Acompanhando o dia-a-dia da SEMED, poucas vezes observei a visita de algum indígena àquele órgão público. Este fato me chamou a atenção desde o começo, pois percebi que este não era um local em que eles transitavam e se faziam presentes, como era o caso da FUNAI e do DSEI. Além disto, acompanhando visitas de equipes ligadas à educação escolar indígena às aldeias, em uma viagem às aldeias Asurini do Koatinemo (Rota Xingu) e Arara do Laranjal (Rota Iriri) para avaliação da qualidade da merenda escolar com técnicas do Fundo Nacional do Desenvolvimento para a Educação (FNDE) de Brasília e, posteriormente, acompanhando a superintendente na rota Bakajá na tarefa de levar os professores no início do ano até as aldeias em 2011, pude observar que as questões levantadas eram diversas, tratando da materialidade da escola, e menos frequentemente “pedagógicas”⁵⁹. Por fim, as reuniões de equipe do grupo do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar permitiu visualizar isso em outras situações de pesquisa, com pesquisadores que realizam (ou

⁵⁹ Isto não quer dizer – como alguns afirmam – que eles não tenham interesses educacionais, como veremos abaixo.

realizaram) suas etnografias nas escolas das aldeias, com pesquisadores indígenas e com os professores indígenas que participaram de eventos que promovemos na UFSCar.

Aqui, me interessa evidenciar as relações que os indígenas estabelecem com a SEMED e, como já aponte, pelas observações feitas no período em que estive em campo, pude perceber que eles pouco transitam por este órgão. Não que não houvesse reclamações, eles só não se manifestavam com tanta veemência quanto nos outros lugares, de acordo, inclusive, com a percepção da gestora. Mas isto também não significa que eles não dão valor à escola, pelo contrário, eles a valorizam e fazem questão da sua instituição nas aldeias⁶⁰.

Uma explicação para o distanciamento deste espaço tem a ver com o valor dado à escola, definida como um espaço para *aprender as coisas do branco* (Belezini, 2012; Beltrame, 2013). Beltrame (2013) notou que, assim como outras populações indígenas, e como já havia sido apontado por Cohn (2000, 2005), os xikrin também valorizam a escola como um espaço onde se adquire um conhecimento que vem do outro. Ao longo do texto, a autora demonstra que os xikrin querem uma escola que funcione do mesmo modo que as escolas dos brancos – inclusive com a mesma concepção de espaço físico e materiais disponibilizados. Tais exigências são baseadas nas observações das escolas da cidade, no seu formato e seu funcionamento.

O valor que eles dão a esta instituição pode parecer contraditório aos olhos dos não-indígenas, inclusive dos gestores. Por exemplo, os Xikrin, quando questionados sobre a função da escola, afirmam que ela serve para aprender o português. Porém, é interessante notar que, em outros momentos, quando questionados como e onde aprenderam o a língua portuguesa, eles indicavam lugares diversos. Beltrame (2013) relata que os xikrin apontavam que haviam aprendido com

[...] outros trabalhadores brancos que estavam na aldeia, como, por exemplo, os técnicos de enfermagem. Outros, que foram os estudantes mais

⁶⁰ Lembrando que a SEMED não oferece o segundo ciclo do Ensino Fundamental nas aldeias. Assim, quem quiser avançar nos estudos após o 5º ano, deve ir para a cidade. Na maioria dos casos, as crianças repetem várias vezes o 5º ano só para continuar frequentando a escola. Uma demanda frequente na região é a implantação do ensino médio nas escolas das aldeias.

velhos que ensinavam na escola, ou os irmãos e pais, nas próprias casas. Quem já tem filhos afirmou que ensina português em casa para eles” (p.70).

Assim, os discursos evidenciaram que são os próprios Xikrin os responsáveis por transmitir o português. Beltrame aponta que

[...] definir a escola como o local para aprender português não implica apenas na habilidade de falar (e escrever), mas dominar conhecimentos desenvolvidos pelo outro (...) o que se espera é diminuir a dependência dos bens dos brancos e, por consequência, dos próprios brancos, ao aprender seus conhecimentos e técnicas (2013, p.68).

Belezini (2012) aponta, no mesmo sentido, que a escola é definida pelos Arara como um lugar para alcançar o entendimento do mundo do branco, para não ser enganado e para aprender a “*conversar com o branco*”, e representa também uma possibilidade de formação em uma profissão.

A escola serve para aprender o português, aprender a ler e a escrever. O local é para apreender dos códigos, como os Arara perceberam, serve para lidar com o branco, de modo a se posicionar e a se defender. A escola funciona também como um meio de se alcançar outros fins que vão além do código ou da maneira de conduta e de lidar com os brancos para se defenderem, a escola é também um modo de ativação de certos desejos e pretensões, dos pais, das crianças, da sociedade (BELEZINI, 2012, p.39).

Assim, a escola aparece como um aparato institucional do branco a serviço dos indígenas. Uma instituição desejada nas aldeias, mas que carece de limites: é para aprender o conhecimento do branco, mas não deixar de ser índio. Beltrame (2013) discute como os xikrin da aldeia Mrotidjãm expressam este limite: colocando a escola fora do círculo da aldeia e perto do cemitério – denotando o espaço de alteridade e ao mesmo tempo de controle daquele ambiente. Belezini também demonstra como os Arara colocam esta instituição ao seu favor, que a escola é para “*conversar com o branco*” e não para se tornar um deles.

A segunda explicação está na relação com a superintendente. Percebi que era muito comum que eles manifestassem as suas reivindicações em conversas informais, que podiam acontecer em qualquer lugar da cidade em que a encontrassem ou quando ela fazia as visitas pedagógicas nas aldeias e realizava as reuniões com as comunidades. A relação me

parecia então cada vez mais pessoal e menos institucional⁶¹. Era na figura da Cecília que eles enxergavam a educação escolar, e não na SEMED.

O contato com a SEMED é um problema a mais neste sentido. A secretaria não dispõe de equipamento de rádio – o que evidencia a pouca atenção dada à educação indígena. O rádio é um equipamento de comunicação precioso em Altamira. Poucas aldeias dispõem de orelhão e, muitas vezes, eles não funcionam. Assim, o rádio – que geralmente fica na enfermaria da aldeia – é o meio mais rápido e mais eficiente, porque presente nas aldeias e nos serviços há mais tempo, para a troca de informações.

Figura 19 – Equipamento de rádio guardado em caixa com cadeado



Fonte: arquivo pessoal Clarice Cohn.

Quando a superintendente precisava falar com alguém nas aldeias, ela tinha que ir até a Casa de Saúde do Índio (CASAI) ou até a FUNAI para usar o rádio. Para ir até estes

⁶¹ Até o ano de 2012, quando fiz campo na SEMED, ainda não havia contratação de professores indígenas. No ano de 2013, começaram as contratações de professores indígenas, o que, segundo os gestores, contribuiu para promover uma aproximação entre eles e a instituição.

lugares, distantes da SEMED, ela dependia do carro oficial da Prefeitura, que nem sempre estava disponível. Contava então com a boa vontade de alguém que lhe desse carona ou que lhe pagasse um táxi. Se alguém da aldeia (indígena ou professor) precisar falar com ela, necessita passar um rádio e esperar que um funcionário da FUNAI ou da CASAI passe o recado por telefone, o que nem sempre acontece, e nem é garantido, para que então ela possa ir até e retornar o rádio.

Interessante notar que na FUNAI sempre há muito indígenas, que aguardam atendimento pelos funcionários, tomam cafezinho, se reúnem na varanda e, inclusive, no momento de reforma da Casa do Índio – prédio que serve de apoio de moradia aos indígenas que passam pela cidade –, armam suas redes nos fundos do prédio da FUNAI. Ou seja, o espaço é *deles*.

Figura 20 – recado escrito pelos Xikrin durante ocupação da FUNAI, em 13/08/2013.



Fonte: arquivo pessoal Thais Regina Mantovanelli

Figura 21 – indígenas no prédio da FUNAI Altamira



Fonte: arquivo pessoal Thais Regina Mantovanelli

Quando a Cecília vai lá (ou a qualquer outro lugar), em pessoa, eles a cumprimentam pelo nome e aproveitam para fazer diversas perguntas: quando ela voltaria à aldeia, quando iria abrir sala depois do 5º ano para os filhos continuarem os estudos, quando chegaria a merenda; reclamações também são ouvidas, como *“aquele professor não é bom não, tem que trocar”*; ela então responde, pergunta pelas famílias deles e pela situação da escola, ou tenta negociar, explicando, por exemplo, que não havia professores suficientes, que

iria conversar com o professor para resolver o problema, ou que tentaria resolver no próximo semestre, porque no meio do ano não seria possível.

Com essa passagem pelo prédio da FUNAI, pode-se perceber então duas coisas: que os indígenas ocupam o espaço e buscam serviços lá, como não fazem na SEMED, e que Cecília vai pessoalmente para lá, como para outros lugares, e só assim – porque eles não vão à SEMED – pode discutir a situação das escolas.

Cecília nunca menospreza as reclamações. Enquanto estive em campo, pude acompanhar seus itinerários pela cidade e pelos diversos órgãos públicos; nestes momentos percebi que, onde quer que encontrasse os indígenas, ouvia as perguntas, reclamações e demandas e se preocupava em atender aos pedidos ou ao menos argumentar no sentido de apaziguar as situações. Tentava também explicar que certos assuntos não dependiam só dela e que precisava da ajuda deles, para informar diretamente à Secretária de Educação suas reivindicações, como por exemplo, para dar continuidade ao ensino fundamental. Na maioria das vezes as negociações com os indígenas eram bem sucedidas, e, mesmo quando ela não podia atender à solicitação, eles pareciam compreender e aceitar.

A relação próxima e pessoal que a superintendente estabelece com os indígenas está diretamente relacionada aos seus anos de trabalho como professora entre os Xikrin, Curuaia e Arara. Seus filhos passaram boa parte da infância nas aldeias, sendo cuidados pelas mulheres indígenas enquanto ela estava na sala de aula. Todos se lembram com afeto das crianças e perguntam por elas até hoje. Cecília também se lembra com carinho de seus alunos, que hoje são adultos, e quando os encontra os cumprimenta e nunca deixa de perguntar dos seus pais e de seus filhos. Interessante pontuar que, na maioria das vezes, a conversa se desenrolava na língua dos indígenas (Xikrin e Arara). Esta é uma característica especial; não vi em nenhuma outra instituição (nem mesmo na FUNAI) um funcionário se esforçando para falar a língua das populações ali atendidas.

Assim, podemos perceber duas especificidades da Cecília: ela mantém contato frequente com os indígenas, explicando as situações, e atua sempre no sentido de negociar e apaziguar as situações. E, correspondentemente, dos indígenas, que se relacionam com ela como pessoa, como parte de uma família com quem mantêm relações.

Da SEMED às aldeias

Ao menos uma vez por ano (em fevereiro ou agosto), Cecília acompanha a ida dos professores de uma rota⁶² e aproveita para conversar com os indígenas em cada aldeia para saber o que eles acham da escola e o que gostariam que melhorasse. Neste momento, ela escuta e registra as demandas. Se há o pedido de mudança de professor, o novo arranjo é feito e, caso não seja possível, ela tenta argumentar com a comunidade dando motivos para que o professor fique, e quase sempre dá certo.

Durante o ano, Cecília tenta voltar às aldeias para fazer o acompanhamento pedagógico. Porém, enquanto estive lá, vi o quanto é difícil fazer o pedido de recursos – que muitas vezes tem um valor alto e que nem sempre é aprovado – para a Prefeitura. Quando é aprovado, ela prepara uma equipe para ajudá-la – geralmente composta pelos funcionários da SEMED. Fazem então o plano de viagem, compram o rancho⁶³ e seguem rumo às aldeias parando em cada uma e fazendo reuniões com o professor e com a comunidade.

Em fevereiro de 2011, acompanhei a superintendente na Rota Bakajá, quando levava os professores para o início do ano letivo. Nesta oportunidade, Camila Beltrame, membro do grupo de pesquisa Observatório da Educação Escolar Indígena, também participou da viagem, rumo à aldeia xikrin chamada Mrotidjãm, onde realizou sua pesquisa. Para esta viagem, seguiu um barco e uma voadeira. No barco, que era maior e suportava mais peso, seguiram os materiais escolares, como carteiras, mesas, lousas, materiais didáticos, merenda,

⁶² A divisão administrativa das escolas através das rotas já foi apresentada no capítulo 2.

⁶³ *Rancho* é o termo usado para se referir à compra de alimentos para a viagem para as aldeias. Geralmente são comprados alimentos não perecíveis, enlatados em geral, e algumas frutas e legumes para os primeiros dias.

botijão de gás e um fogão. A voadeira é uma embarcação pequena, que não suporta tanto peso. Nela embarcamos com nossas bagagens pessoais. Cecília, Camila, a coordenadora do polo Bakajá e mais sete professores, com cônjuges e filhos. Chegávamos às aldeias, descarregávamos as bagagens dos professores e seguíamos viagem. O barco viria logo atrás, com algumas horas (ou dias) de diferença, trazendo o material e a merenda.

Pude acompanhar as reuniões pedagógicas nas aldeias Paquissamba, Putako e Mrotidjãm, estas últimas xikrin e situadas no Rio Bacajá. Na aldeia Paquissamba, dos Juruna, na Volta Grande do Xingu, a Superintendente conversou com alguns indígenas e ouviu as suas reclamações; não houve uma reunião, especificamente, mas uma conversa dela⁶⁴ com os indígenas enquanto as bagagens eram descarregadas, a escola vistoriada, no almoço. A escola estava abandonada e o mato havia crescido em sua volta de tal modo que não conseguíamos sequer chegar à construção de madeira onde era a escola. Os Juruna disseram que não queriam mais o professor do ano anterior, porque ele não dava aulas e nem fazia a merenda. O professor afirmava que aquilo não era verdade. Cecília, que não dispunha de outro professor para aquela vaga, garantiu aos indígenas que, neste ano, ele iria trabalhar: ela dizia, durante a reunião, *“este ano ele vai trabalhar, né [nome do professor]?”*. Como a escola precisava de reforma, combinando que o professor iria ajudar nesta tarefa, os indígenas concordaram com a sua permanência na aldeia. Resolvido este problema, seguimos no mesmo dia para a aldeia xikrin Pykajaká⁶⁵.

⁶⁴ Esta conversa aconteceu exatamente como sempre acontece em Altamira, quando Cecília encontra os indígenas pela FUNAI ou Casa do Índio, sem que haja um espaço reservado para uma reunião.

⁶⁵ Lê-se PUKAIÁKÓ. As escolas, rotas e aldeias terão aqui seus nomes grafados tal como o são pela SEMED.

Figura 22 – Escola da Aldeia Juruna Pakissamba



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 23 – Escola da Aldeia Xikrin Pykajaká



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 24 – Escola da Aldeia Xikrin Pot-Krô



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 25 – Escola da Aldeia Xikrin Putakô



Fonte: arquivo pessoal da autora

No Pykajaká a escola fica atrás do círculo das casas, do lado oposto ao rio e distante da enfermaria⁶⁶. É uma construção de alvenaria, com telhas de barro, tida como a melhor daquela rota⁶⁷. Tinha duas salas de aula, um banheiro e dois cômodos, quarto e cozinha, onde moravam os professores. Lá moram a professora, seu marido (contratado como apoio operacional) e o filho um ano. Não houve reunião nesta aldeia. Passamos a noite e no outro dia de manhã seguimos para a aldeia Potikrô, onde desembarcaram o professor, sua esposa e o filho pequeno, de quatro anos.

A escola nesta aldeia funciona em um prédio de madeira coberto com telhas de brasilite. Ficava fora do círculo das casas, mas ao lado da enfermaria e perto do rio. Também não houve reunião. Seguimos para a próxima aldeia, Putakô.

⁶⁶ Ver Beltrame (2013) para a espacialidade das escolas nas aldeias xikrin da TI Trincheira-Bacajá.

⁶⁷ A escola foi construída pelos indígenas com financiamento de um médico italiano que atua na região, o Dr. Aldo Lo Curto; é a única a utilizar técnicas e materiais alternativos e da região.

A aldeia Putako era nova, fruto de uma divisão da aldeia Bakajá. Uma aldeia com o acesso mais difícil. Tínhamos que descer do barco e andar mais ou menos 200 metros de mata alagada até chegar às casas. Havia muitas árvores derrubadas, muitos troncos pelo chão, sinal de que a aldeia tinha sido aberta há pouco tempo. As casas ainda estavam sendo construídas e não havia enfermaria ou escola. Também não havia bomba d'água, o que dificultava a preparação de comida, já que tinham que ir buscar água no rio e atravessar a mata alagada.

Durante a reunião foi debatido quem seria a professora, onde iria funcionar a escola e onde a professora iria morar. Os indígenas queriam a professora do ano anterior, ou seja, a que iria naquele ano lecionar na aldeia o Bakajá, mas ela dizia que os indígenas de lá não a deixariam ficar em outra escola. A superintendente apresentou outra professora e os xikrin a aceitaram. Ela ficou na aldeia com sua filha de menos de um ano, em uma casa de palha com dois cômodos: de um lado a sala de aula e de outro seu quarto, divididos por um lençol pendurado em um varal. Não havia cozinha e, portanto, não havia onde fazer a merenda, então ficou combinado que iriam também improvisar a cozinha, ao lado da sala de aula. Bep-Tok, conhecido como Onça, liderança da aldeia, se mostrou muito interessado em ter a escola e, inclusive, em garantir o bem estar da professora. Ele dizia à Cecília que a professora iria gostar muito de ficar lá, que iriam aumentar a casa dela e melhorar a estrutura da escola. Em troca, ela teria que tratar bem as crianças e servir a merenda todos os dias.

No dia seguinte, pela manhã, seguimos para a aldeia Bakajá. Descarregamos todo o material e a merenda. O prédio da escola era grande, de alvenaria e coberto com telhas de barro, com duas salas, cozinha, um banheiro sujo e entupido, quarto da professora e mais um banheiro. A professora conferiu o estado da escola, que estava suja. Cecília também não fez reunião nesta aldeia, mas alertou a professora de que havia recebido reclamações sobre sua

atuação, que era para fazer merenda todos os dias⁶⁸, respeitar as quatro horas de aula e não deixar de enviar as fichas de acompanhamento pedagógico. Seguimos então para a última aldeia: Mrotidjãm.

Quando chegamos havia uma grande quantidade de adultos e crianças nos esperando na beira do rio. Descarregamos nossas bagagens e levamos tudo direto para a escola. Para chegar até lá precisamos atravessar todo o círculo da aldeia⁶⁹, e neste caminho fomos seguidos pelas crianças com olhares curiosos. Ao chegarmos à escola encontramos um prédio que parecia abandonado. Tinha paredes de madeira e telhas de barro, era escuro, abafado e estava sujo e molhado por conta das goteiras. Os professores e a superintendente logo começaram a limpar o ambiente e também pediram a ajuda dos indígenas para carpir o mato que crescera em volta da escola.

Terminamos já no final da tarde e a superintendente achou melhor realizar a reunião no outro dia de manhã. A reunião foi feita na casa central da aldeia, *ngà*. Neste momento, Cecília perguntou o que eles achavam da escola e o que precisava melhorar. Os Xikrin, então, falaram que queriam quatro horas de aula, porque sabiam que na cidade era assim, e queriam também que os professores fizessem a merenda todos os dias. Os professores estavam presentes e tudo foi acordado em ata e assinada pelos professores.

Os Xikrin também pediram para aumentar a escola e para implantar as salas de 6º ao 9º anos. Estes dois pedidos são recorrentes em todas as etnias e são os mais difíceis de serem atendidos. As mudanças na infraestrutura das escolas exigem projeto, licitação e compra de material, que demandam tempo e recursos financeiros de que a prefeitura não

⁶⁸ No ano anterior, o casal havia distribuído a merenda para as famílias diretamente no início do semestre letivo, o que desagradou aos Xikrin.

⁶⁹ Beltrame (2013) discorre sobre a posição física da escola na aldeia Mrotidjãm. Ela fica fora do círculo das casas, do lado oposto ao rio e perto do cemitério. Sua análise ajuda a evidenciar o lugar da escola para os xikrin, bem como o controle que exercem sobre ela. *“Uma sugestão para a questão pode ser a necessidade de controlar a presença das crianças em um local de convívio com os brancos, como anunciado por Domingos, uma vez que eles impõem suas regras que se afastam do modo de vida Xikrin. O cemitério, nesse sentido, cumpre a função de manter as crianças próximas da escola apenas no horário da aula, evitando que elas permaneçam muito tempo com vivências que são exteriores, ou seja, não reconhecidas como Xikrin.”* (Beltrame, 2013, p. 31).

disponibilizava. A prefeitura também se recusava a assumir a responsabilidade pelo 2º ciclo nas aldeias dizendo que não há demanda suficiente e, além disto, há uma brecha na lei, quando se fala que o segundo ciclo deve ser feito em regime de colaboração entre a Secretaria Municipal e a Secretaria Estadual, fato que faz com que ambas se isentem do encargo.

É bom pontuar que enquanto Camila e eu acompanhávamos Cecília na Rota Bakajá, outros pesquisadores seguiram a rota Xingu e Iriri. Ernesto Galli, aluno da pedagogia e pesquisador do OEEI, acompanhou o então coordenador das escolas indígenas na SEMED na rota Xingu, e nos informou, em seu retorno, que não houve qualquer tipo de reunião com as comunidades e que, inclusive, tinha notado grande hostilidade dos professores e do coordenador diante dos indígenas. Eduardo Belezini e Beatriz Patriota seguiram para a rota do Iriri e pararam logo na primeira aldeia, Arara do Laranjal, seu local de pesquisa de campo; eles tampouco registraram nenhuma reunião de consulta sobre o funcionamento da escola com a comunidade.

Este quadro evidencia, mais uma vez, a relação dos indígenas diante da SEMED e vice-versa. O fato é que não há relação com a instituição ou com os funcionários – enquanto funcionários –, e estes também não demonstram iniciativa para mudar este quadro. É quase certo que se um deles chamasse uma reunião com as comunidades para discutir as questões relacionadas ao funcionamento das escolas, o pedido seria atendido, uma vez que (como já foi enunciado) a escola tem grande valor para os indígenas. Ocorre que apenas Cecília se dispõe a realizar reuniões pedagógicas nas aldeias, e, assim, ela é vista como a única responsável por estas escolas. A situação é bastante curiosa e particular, e para percebê-la basta ressaltar que a relação dos indígenas com a Cecília – que passa a maior parte do tempo na SEMED em Altamira e, portanto, distante – é mais próxima do que com os próprios professores – que passam oito meses letivos nas aldeias.

Encontros e novas possibilidades

Em dezembro de 2011, houve em Altamira a reunião para a apresentação do Território Etnoeducacional. Os pesquisadores do Observatório da Educação Escolar Indígena acompanharam este processo e, na ocasião, receberam o convite para fazer parte da comissão gestora. Custódio Baniwa, aluno de pedagogia na UFSCar e pesquisador do OEEI, esteve lá e pôde conversar com os indígenas em momentos particulares, quando pôde contar sobre o funcionamento das escolas de sua região – que apresentam quadro de funcionários indígenas, materiais didáticos e estruturas físicas diferenciadas. A superintendente lembra o fato e sempre afirma que *“desde que aquele baniwa esteve aqui, estes índios estão mudados”*, apontando que eles passaram a embasar as suas reivindicações a respeito da educação específica e diferenciada no discurso e na experiência de Custódio.

No início de 2012, os indígenas que estavam cursando o magistério começaram a ser contratados no cargo de *Apoio Operacional* – já que a Prefeitura não permite a contratação de professores sem que tenham o diploma de conclusão. Esta situação evidencia mais uma vez a pouca atenção e respeito aos princípios da educação escolar indígena específica e diferenciada, uma vez que é permitido por lei que os professores indígenas, mesmo em formação, sejam contratados. Cecília tinha a expectativa de que, com a contratação dos indígenas, eles passassem a se fazer mais presentes na SEMED, para manifestar suas reivindicações.

Em maio de 2012, foi realizado o Seminário do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar (OEEI/UFSCar), com financiamento da CAPES, e recebemos como convidados a superintendente da educação indígena de Altamira e os professores em formação Tada Arara, Motjibi Arara, Kwatireí Asurini, Tukura Asurini, BepTo Xikrin, BepDjare Xikrin e Kapot Xikrin, de Altamira, e os professores Adão de Oliveira, Geraldo Veloso, de Iauaretê, e Daniel Baniwa e João Claudio, ambos Baniwa, de São Gabriel da Cachoeira, para apresentarmos as nossas pesquisas e discutirmos os diferentes modelos de escola indígena.

Nesta reunião tivemos mais uma oportunidade de trocar experiências e os indígenas puderam conhecer realidades escolares de outros lugares e então começar a (re)pensar o seu próprio projeto de escola. Porém, isso ainda não repercute de modo a gerar mudanças nas estruturas burocráticas e pedagógicas de Altamira. Neste momento, pelo relato dos indígenas participantes, dos gestores de Altamira (da FUNAI e da SEMED) e dos gestores indígenas do Alto Rio Negro, pudemos conhecer os sucessos e fracassos das escolas em ambas as regiões. Os professores do Alto Rio Negro⁷⁰ contaram a dificuldade de conseguir merenda, por exemplo. Ao que Cecília reagiu, explicando como tinha que ser executado o processo junto ao MEC e ao FNDE⁷¹ para que a escola não ficasse sem os recursos necessários para a compra da merenda do ano inteiro. Por outro lado, os professores indígenas rio-negrinos explicaram como conseguiram construir suas escolas e como desenvolveram material didático próprio⁷².

Também em maio, os indígenas participaram da pactuação do Território Etnoeducacional Médio Xingu em que puderam expressar as demandas, firmar compromissos, criar a comissão gestora e escolherem seus representantes, mesmo sem saber muito bem ainda como vai funcionar o território⁷³ e quais serão as suas responsabilidades. Mesmo assim, do ponto de vista da gestão, este é um passo importante para a consolidação da escola indígena diferenciada em Altamira.

Em dezembro de 2012, a FUNAI de Altamira e o Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar (OEEI/UFSCar) realizaram outro encontro em São Carlos, de novo financiado pela CAPES, desta vez com os indígenas Tada Arara, Motjibi Arara, Kwatireí Asurini e Takak-Jakare Xikrin, para discutir a produção de material didático específico e diferenciado. Foram apresentados materiais didáticos produzidos por indígenas de diversas etnias do Brasil.

⁷⁰ O Alto Rio Negro apresenta uma experiência antiga de escolarização e foi pioneiro na implantação da educação diferenciada. Mesmo assim, não deixa de ter dificuldades na gestão.

⁷¹ Tal processo foi apresentado no capítulo 2.

⁷² Necessário ressaltar o grande número de organizações do Alto Rio Negro, como a FOIRN, ISA, e diversas ONGs que prestam assessoria e financiam as ações na área de educação.

⁷³ A dúvida em relação ao funcionamento do Território Etnoeducacional não é só dos indígenas. Como já observei nos capítulos anteriores, ela é compartilhada (assim como a proposta de gestão) entre todos os entes envolvidos.

Esteve presente também Luciano Umutina, aluno indígena da Universidade Federal de São Carlos que produziu um material didático para a escola de sua comunidade. Após se familiarizarem com as várias possibilidades de temas e formatos, foi a vez de cada um pensar no seu projeto para o material da aldeia. Os indígenas, então, escolheram conforme o que achavam que seria mais importante para sua comunidade e já começaram a desenvolver um projeto do que será este material. O projeto está tendo continuidade em Altamira e conta com o apoio da superintendente da SEMED e da FUNAI⁷⁴.

No começo do ano de 2013, os indígenas que já tinham concluído o Magistério começaram a ser contratados como professores e não mais como Apoio Operacional. Contudo, segundo a superintendente e os coordenadores dos polos, alguns indígenas solicitaram a presença de um professor (não-indígena) na escola para ajudá-los a dar aulas, já que eles consideravam que ainda não tinham experiência. Cecília argumentava que os indígenas eram as melhores pessoas pra dar aula na aldeia, porque eles sabiam a língua, conheciam as crianças e tinham condições de assumir suas salas, porque estavam formados. Além disto, ela prezava pela especificidade das escolas e fazia sugestões de atividades que poderiam ser contadas como dias letivos – como idas à roça, à mata para caçar, ao rio para pescar, conhecer as plantas usadas como remédios, etc., – a serem registrados no diário de classe e enviados à SEMED.

Assim, Cecília procurava encorajar os indígenas recém formados – apresentando sugestões de práticas pedagógicas diferenciadas – mas sem deixar de cobrar a burocracia própria da instituição escolar. Este caso evidencia mais uma vez como se dá sua atuação na SEMED e as relações com os indígenas, com quem procura negociar todas as questões e, neste caso, também adequá-las à burocracia.

⁷⁴ Em 2014 está sendo desenvolvido com o apoio adicional do MEC e da UFSCar, através de projeto aprovado no Edital PROEXT 2014.

A SEMED e nova prefeitura de Altamira – novas possibilidades e resistências

Também no início de 2013, o novo prefeito promoveu uma reestruturação da prefeitura e a superintendente não continuaria neste cargo, tendo que voltar à sala de aula. Os indígenas reagiram a esta notícia e disseram que ela só sairia de lá quando *eles* quisessem. O prefeito recuou na decisão e ela continuou em seu cargo. Esta situação define bem a relação dos indígenas com a SEMED, ou, antes, com a Cecília. Os indígenas não ocupam a SEMED como ocupam a FUNAI, por exemplo. Mas isto não significa que eles estão totalmente alheios ao que se passa na área de educação. Pelo contrário. Eles estão atentos à mudança no setor e reagem quando não estão de acordo, principalmente no que se refere à posição da Cecília. E, se eles não vão até a SEMED, é porque ela vai até eles e, talvez, Cecília seja a única servidora municipal que se dispõe a fazer isto.

É interessante notar que, em Altamira, as relações sempre foram marcadas pelo caráter pessoal. A partir das obras da Transamazônica, na década de 70, os indígenas daquela região, que até então era marcada pelo vazio do Estado, passaram a se ver com a presença de funcionários públicos, como o chefe de posto da administração da FUNAI (Cohn, 2005; Fisher, 2000; Muller, 1990; Teixeira Pinto, 2002).

Cohn (2005) aponta que as relações com a FUNAI sempre foram de tensão. A instituição empreendeu as frentes de atração prometendo o fornecimento de bens e serviços e a proteção aos indígenas. Porém, ao longo do tempo, ela deixou de cumprir com sua parte da promessa, deixando os indígenas à própria sorte e causando grande descontentamento. Cohn demonstra também como os Xikrin do Bakajá reagiram frente à inoperância da FUNAI: fazendo alianças com outros *kuben* (homens brancos) que também chegavam às suas terras.

Os conflitos, portanto, se entrelaçam e se desdobram: se aproximar de madeireiros significa entrar em conflito com o Estado, nas figuras da FUNAI e da Polícia Federal, mas significa, para eles, garantir o suprimento de bens e viveres que a FUNAI nem sempre tem sucesso em manter. (COHN, 2005, p. 165).

Mas é claro que a relação com estas outras pessoas que passavam pelas aldeias também eram conflituosas, pois, afinal, elas também não cumpriam a sua palavra a respeito das trocas como eram combinadas. Assim, os indígenas recorriam à intervenção da FUNAI, eterna devedora.

Belezini (no prelo) mostra a mesma situação, para os Arara do Laranjal, usando como exemplo histórico os relatos e análises de Teixeira Pinto e atualizando estas relações nos dias de hoje, com a presença da Norte Energia S/A, que aparece também como provedora de bens e serviços, e é vista como um órgão distante com o qual mantêm relações intermediadas pela FUNAI. Tal intermediação é vista com tensão e desconfiança.

A Norte Energia S/A chegou a Altamira quase no mesmo momento que a reestruturação da FUNAI. Se antes as relações com os funcionários desta instituição eram pessoais, a reestruturação da FUNAI abriu brecha para uma crise institucional, que aconteceu em um momento em que borbulham novas políticas e novas instituições em Altamira por conta da construção de Belo Monte. A coordenação da FUNAI foi substituída duas vezes, uma delas, inclusive, por reivindicação dos próprios indígenas. Assim, a referência pessoal parece estar se dissolvendo, a despeito da vontade dos indígenas. A pergunta recorrente, antes de tratar de qualquer assunto, é *“quem manda?”*, procurando saber a quem devem cobrar a dívida.

Na educação, esta crise não aconteceu (ainda). A responsabilidade pela escola indígena é da superintendente que, da perspectiva dos indígenas, concentra em si todas as funções administrativas e a quem eles se referem diretamente para tratar de suas reivindicações em relação às escolas. Cecília ganhou a confiança dos indígenas e não apresenta relação de dívida, porque nunca fez promessas (sabendo das limitações do seu cargo, claro) e sempre tentou prover os bens e serviços da SEMED.

Com a nova organização proposta pelo TEE e a possibilidade de gestão compartilhada este quadro pode mudar, uma vez que se prevê a diluição também da gestão da

educação escolar indígena, e ninguém sabe ao certo como serão divididas as responsabilidades do TEE Médio Xingu.

Sobre *relações*

A distância entre os indígenas de Altamira e o governo federal é de 72 páginas nesta dissertação, o que, sugiro, reflete a distância entre as propostas e a realidade de Altamira, já expressa no capítulo 2. O quadro que aos poucos se desenha apresenta uma distância entre o que é planejado pelas instâncias federais e o que acontece nos níveis municipais e locais (nas aldeias). Não pretendo discutir aqui a dicotomia entre formulação e implementação de políticas públicas. Ao contrário, proponho uma análise que evidencie um momento específico da história da educação escolar indígena na região de Altamira e faça ver a participação indígena, que não se deu na forma que os documentos oficiais propõem, mas que se deu de modo muito específico e não menos importante.

Sabemos que aquilo que está no papel se trata de uma cristalização de conceitos e de formulações que nunca serão transpostas perfeitamente para a realidade local. Este fato é, inclusive, previsto pelos próprios documentos formulados para as escolas indígenas. Mas é interessante notar que, se há o esforço de manter as informações sobre a gestão, expressas em números, constantemente visíveis, o mesmo esforço não é empreendido quando se trata de expor a (não) participação dos indígenas na elaboração das políticas de gestão. Principalmente na região de Altamira, onde eles são tomados apenas como beneficiários das ações políticas públicas e privadas, sendo convidados a participar de reuniões de apresentação e consulta de planos, projetos e programas previamente elaborados por equipes de profissionais composta por técnicos e especialistas não indígenas. Porém, nunca são convidados a fazer parte destas equipes e participar da efetiva elaboração das políticas. Tudo isto parece causa e consequência da dificuldade de acesso ao chamado “conhecimento burocrático”, que é próprio dos *brancos*, e que é pouco ensinado nas escolas ou em cursos/oficinas com formatos escolares.

Contudo, não foi sobre a pouca participação dos indígenas em que eu me debrucei neste capítulo, mas sim ao modo como se dá a participação: na relação pessoal que estabelecem com Cecília. A escola chega às aldeias como uma instituição dos brancos a serviço dos indígenas – imprimindo uma organização burocrática própria dos brancos, mas que se pretende diferenciada quando propõe conteúdos específicos. Em Altamira, a diferença está menos nas práticas pedagógicas e na burocracia que a cerca e mais nas relações bastante particulares dos indígenas com os serviços públicos. A relação pessoal com Cecília é a marca disto.

Como mostrei no texto, a relação com outros serviços públicos, como por exemplo, com a FUNAI, sempre foi marcada pelas relações pessoais, porém com a reestruturação parece haver uma crise e a figura de “*quem manda*” aparece dissolvida entre os vários cargos que surgiram recentemente. A crise não acontece na educação. É na Cecília que eles veem quem manda. É a ela que os indígenas dirigem suas demandas. O respeito que ela tem entre eles é resultado dos seus anos de trabalho nas aldeias e também na SEMED. Seu modo de fazer gestão é próprio dos indígenas também: ela ouve, não discute, não deslegitima a fala dos chefes e não menospreza suas reivindicações, dá as respostas que estão ao seu alcance e não promete o que não pode cumprir. Os indígenas se sentem ouvidos e sabem o que podem esperar, ninguém duvida dela.

A relação de confiança que os indígenas têm para com Cecília é singular e foi justamente o que me permitiu abordar este ponto de vista. O que inicialmente aparecia como pouca participação se revelou como uma questão produtiva, uma vez que evidenciou que a participação não deveria ser entendida nos termos burocráticos, de apresentação das demandas nos lugares esperados, os institucionais; mas deve, antes, ser entendida nas relações que os indígenas estabelecem com os gestores, e não qualquer gestor, mas sim, Cecília, que empreende a gestão ao modo indígena e por isso ganha o respeito e a confiança de todos.

Considerações finais

Nesta etnografia empreendi o esforço de fazer ver as instâncias responsáveis pela educação escolar indígena através de seus próprios pontos de vista. Em cada capítulo apresentei uma perspectiva a fim de compor o desenho institucional e o modo como se faz a gestão nos níveis municipal, estadual e federal. Apresento aqui, rapidamente, algumas considerações finais à luz do trabalho de campo e da Antropologia.

Grupioni (2008) trata das *“formas pelas quais a proposta de educação diferenciada coloca em relevo enunciados sobre cultura”* (p.296). O autor aponta como este conceito, tão utilizado por antropólogos ganhou espaço no campo da pedagogia e da educação e como, também, os próprios indígenas se apropriaram dele para empreender seus projetos específicos de escola. Minha etnografia procurou, através do mesmo caminho, colocar em evidência os enunciados sobre políticas⁷⁵ e, especialmente neste momento, proponho evidenciar como, através da etnografia da gestão da educação indígena, emergem também os enunciados sobre *antropologia*. Pretendo debater aqui as reflexões sobre o fazer etnográfico, a fim de enunciar qual a contribuição que a etnografia da gestão escolar específica e diferenciada pode trazer para o debate acadêmico.

Acredito que a principal contribuição deste trabalho se encontra no método. Ciente de que não se pode ver tudo ao mesmo tempo, que os pontos de vista são totalizantes para os atores e que ao abordar uma perspectiva, uma outra, ou melhor, tantas outras ficam eclipsadas (STRATHERN, 1991, 2000), busquei empreender um exercício textual que permitisse

⁷⁵ As políticas foram pensadas à luz do conceito de governamentalidade de Foucault. Este conceito foi importante à análise crítica empreendida neste trabalho, que observou os instrumentos de gestão e de controle da educação escolar indígena e a aplicação dos conceitos de economia (como cálculos, estatísticas, planejamento de metas) para medir os sucessos e os fracassos e imprimir aos indivíduos instrumentos próprios de controle e de eficiência. A análise dos documentos foi guiada principalmente pelas propostas de Strathern (1991) e Annelise Riles (2006).

evidenciar o ponto de vista de cada ator sobre o que seja a gestão da educação escolar indígena.

No que se refere às políticas públicas, acredito que a mediação ou, antes, a relação entre o ponto de vista indígena e o ponto de vista do Estado é possível (e até desejável por ambas as partes), mesmo mobilizando conceitos e saberes que não possuem exatamente o mesmo sentido para cada um dos atores. Assim, na etnografia da burocracia empreendida nesta dissertação, não busquei apenas ver o Estado, mas a sua relação com os indígenas e, do mesmo modo, busquei ver os indígenas e suas relações naquilo que eles definem como Estado. Se não houvesse algum tipo de acordo, ou algo que tornasse este diálogo possível, não haveria o que hoje se chama de educação indígena específica e diferenciada garantida como direito constitucional e que mobiliza de um lado saberes tomados como tradicionais e, por outro, saberes tomados como técnico-burocráticos. Não digo que haja simetria ou que ambos sejam tratados no mesmo grau de igualdade no âmbito das políticas públicas mesmo que diferenciadas. Não é disto que se trata a discussão empreendida aqui, pois mais uma vez remeteria a uma dicotomia que fiz questão de evitar ao longo de todo o trabalho. Nesta etnografia da gestão da educação escolar indígena, propus atentar aos atores que se apresentam no campo – Estado nacional, povos indígenas, gestores municipais – e não assumir o ponto de vista de um **ou** outro, ao contrário, lançar mão destes pontos de vista nos momentos em que são necessários e convenientes, consciente de que são *visões parciais*, construídos em contextos próprios, apontando sempre o *lugar* de onde são enunciados a fim também de evitar que qualquer uma das vozes se confundisse com a minha, como antropóloga, no sentido de evitar que os discursos de avaliação – próprios dos gestores ou dos indígenas – fossem tomados como meus.

Gersem José dos Santos Luciano (2011) apresenta de maneira singular sua trajetória como aluno, professor, gestor e antropólogo, e é um bom exemplo para falar sobre a mediação entre o saber do Estado e o saber indígena. Luciano estudou em uma escola

salesiana não diferenciada e deu aulas na escola de sua aldeia, também em um modelo não diferenciado. Fez parte da Diretoria Executiva da Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN), cursou a licenciatura indígena da UFAM, em Filosofia, foi coordenador da Secretaria de Educação de São Gabriel da Cachoeira, cursou o mestrado e o doutorado em Antropologia na UnB e foi coordenador geral da educação escolar indígena na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC).

Como indígena e gestor da SEMED, Gersem sabia das demandas das escolas de sua região, e, como gestor do MEC, conheceu as demandas de outras centenas de comunidades. Nesta posição pôde perceber que a escola indígena específica e diferenciada nos moldes em que é praticada hoje não dá conta nem da perspectiva de acesso à vida moderna, nem da vida tradicional (2011, p.40). Além disto, aponta que há pouca articulação entre os sistemas de ensino e as instâncias municipal, estadual e federal de atendimento à educação escolar indígena. Do ponto de vista da gestão, ele procurou resolver este problema através da proposta dos Territórios Etnoeducacionais – quando ocupava o cargo de coordenador geral da educação escolar indígena da SECAD/MEC – mas ainda assim, faz questão de frisar que *“a escola seja qual for sua vertente conceitual e pedagógica não pode ser responsabilizada pela educação tradicional das crianças e jovens indígenas.”* (2011, p.72).

Mas não trago o exemplo de Gersem para debater os entraves de gestão ou os desafios metodológicos das escolas indígenas. Trago o exemplo para este capítulo para apresentar a sua posição de indígena, gestor e antropólogo e evidenciar através de seu relato a importância da Antropologia como *“ferramenta analítica e política para compreensão das formas de relacionamento estabelecidas entre os povos indígenas do Alto Rio Negro e o Estado brasileiro no último século.”* (LUCIANO, 2011, p.69).

Gersem relata sua trajetória de estudante e de professor e conta que através da Antropologia pretendia aprofundar seu domínio dos instrumentos teórico-metodológicos que lhe permitissem refletir não só sobre o seu objeto de pesquisa – o papel da escola na

perspectiva indígena –, mas também sobre a sua própria experiência profissional, política e acadêmica. Em seu trabalho, a Antropologia aparece, então, como a ferramenta que permite refletir sobre a experiência vivida objetiva e subjetivamente e passar do relato à análise, mas que é limitada. Interessante que, mesmo ocupando diversas posições, o autor reconhece que *“por ser um exercício de análise da própria experiência de vida no mundo, reflete um olhar específico e determinado. (...) por isso apresenta as limitações de qualquer perspectiva localizada e pessoal.”* (LUCIANO, 2011, p.48).

Neste trabalho, fiz o que poderia ser tomado como as *limitações* das perspectivas operar ao meu favor para evidenciar e/ou obliterar os pontos de vista abordados. Acredito que este exercício foi fundamental para apresentar e analisar não só o território da educação escolar indígena, mas principalmente como ele é concebido segundo cada ator que faz parte dele – seja no nível federal, municipal, local ou mesmo acadêmico.

Voltemos agora às observações da pesquisa de campo. Na SEMED de Altamira, pude perceber que a estrutura burocrática e de recursos humanos do setor de educação indígena apresenta um funcionamento particular, diferente das escolas citadinas ou mesmo rurais de Altamira. Enquanto outros setores contam com um quadro de funcionários como diretores, coordenadores e secretários, na educação indígena, todas as funções são cumpridas pela Superintendente e, apenas mais recentemente, pelos diretores e coordenadores por rotas.

O trabalho desenvolvido por esses funcionários é essencialmente voltado para resultados, que garantem a continuidade do recebimento de verbas, mas que não condizem com a real situação das escolas, da atuação dos professores e menos ainda com o nível de aprendizagem das crianças.

À época da pesquisa de campo, pude observar que a produção de dados para o Instituto Ayrton Senna era uma tarefa que demandava grandes esforços e tomava grande

parte do tempo dos professores e da superintendente. A plataforma *online* onde os dados de avaliação dos alunos eram inseridos apresentava uma série de metas⁷⁶ previamente definidas e enumerava automaticamente quais foram alcançadas pelas escolas. Quando essas metas não eram atingidas, os professores eram cobrados pelos gestores para que os resultados fossem melhorados, porém não ocorria orientação relacionada com mudanças nas práticas pedagógicas que pudessem garantir a produção de dados diferentes a partir de metodologias de ensino mais eficazes.

Esse método criava, então, uma quantidade enorme de dados que, no limite, servia apenas para formar um quadro fictício da educação, impedindo uma avaliação crítica da real situação das escolas e a possibilidade de criação de uma proposta de mudanças neste cenário. Isso constitui um grande problema, uma vez que mascara a realidade e acaba por impedir inúmeras possibilidades de melhorias, que então ficam dependendo apenas da boa vontade dos gestores, no caso, a Cecília. E, mesmo assim, tal iniciativa é motivada apenas pela boa vontade, e principalmente pela relação direta e pessoal com os indígenas, pois não é baseada em uma análise crítica dos dados que tem em mãos. E, de certa forma, nem poderia ser, uma vez que esses dados não correspondem à realidade e acabam passando a imagem equivocada de que vai tudo muito bem.

A configuração da gestão compartilhada do TEE pode vir a mudar a relação com a superintendente uma vez que são inseridos mais agentes oficiais nas funções de gestão. A pergunta “*quem manda?*”, que citei no capítulo 3, pode ter diversas respostas a depender da organização que da Comissão Gestora do TEE e de suas funções segundo o regimento interno (capítulo 1). Por outro lado, esta proposta parece tão confusa que a superintendente pode vir a continuar concentrando em si toda a responsabilidade pela educação escolar indígena e as relações com eles podem continuar tendo o caráter pessoal, de modo que seu nome será sempre a resposta para a pergunta “*quem manda?*”. De compartilhada, só fica a dúvida.

⁷⁶Necessário lembrar que tais metas eram voltadas para escolas citadinas e que não havia qualquer indicação diferenciada para escolas indígenas ou rurais.

Enquanto o Território Etnoeducacional não começa a funcionar efetivamente, as escolas indígenas continuam sob responsabilidade da SEMED e, claro, de Cecília, que se esforça e faz o possível para garantir um atendimento diferenciado às escolas. Como foi possível observar o longo do texto, “*em Altamira não se tem educação escolar indígena, apenas escolas nas áreas indígenas*”. Mas considero insuficiente dizer que lá a educação não é diferenciada. Isso porque tudo depende daquilo que vamos definir como **diferenciada**. Considero que esta é uma importante questão para este trabalho, uma vez que a resposta exige que seja observada a mobilização de atores, instituições e documentos, e este é um movimento que vale a pena ser etnografado.

Lasmar (2009) mostra como a educação escolar indígena do Uaupés teve um efeito duplo de diferenciação. A proposta de educação escolar específica e diferenciada serviria para acessar o conhecimento do branco e, ao mesmo tempo, serviria também para se diferenciar entre si, já que as diferenças entre as comunidades foram minimizadas pelos longos anos de atuação salesiana na educação escolar. Os indígenas têm, garantidos por lei, autonomia de planejamento de currículos, calendários e das instalações – o que faz cada escola singular e cada comunidade diferente das outras, e o que faria, então, a valorização da escola pelos rio-negrinos, que viriam nela uma alternativa para retomar diferenças que haviam sido minimizadas.

Em Altamira, a educação não é diferenciada se forem levadas em conta apenas as definições dos documentos oficiais, como aquelas propostas pelo RCNEI. Nesse sentido, não pode ser considerada diferenciada por vários motivos: não contam nem com um quadro de professores indígenas, nem com material didático próprio e nem com conteúdos e práticas pedagógicas adequados às realidades de cada povo. Mas, o que considero mais importante, é que elas não podem ser consideradas diferenciadas do *ponto de vista do discurso oficial* principalmente porque não realizam uma educação comprometida com a formação da autonomia do aluno/cidadão indígena, como prevista nos documentos de referência.

Por outro lado, elas também não podem ser consideradas escolas municipais comuns, que operam como qualquer outra. É claro que temos que levar em conta as inúmeras dificuldades que as cercam: a distância da cidade, o transporte da merenda, dos professores e dos materiais didáticos, a dificuldade dos alunos com a língua portuguesa e a falta de qualificação dos professores para lidar com as diversas etnias. E que, como aponta Cohn (2013), sempre que nas escolas houver alunos indígenas e/ou professores indígenas, esta escola será, de algum modo, *indígena*.

Desta forma, percebemos que estamos diante de uma realidade em que a escola não é nem especificamente indígena e nem simplesmente municipal. Estamos diante de uma realidade que se apresenta cada vez mais complexa e, porque não dizer, **duplamente diferenciada** – no sentido de que não corresponde completamente a nenhum dos dois modelos de educação com os quais estamos lidando.

Referências

ADRIÃO, T; PERONI, V. **Análise das Consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional.** Relatório de Pesquisa – CNPq, 2011.

BRASIL. **As Leis e a Educação Escolar Indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.** Organização Luís Donizete Benzi Grupioni. Brasília: SECAD, 2ª edição, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - SECAD/MEC. Brasília: MEC 2ª edição, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SECAD, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Congresso Nacional, Dezembro, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **I Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena.** 2009. Disponível no site: <http://coneei.mec.gov.br>.

BELEZINI, Eduardo Capeli. **A caminho da escola: uma etnografia da posição da escola entre os Arara do Laranjal.** Monografia de Conclusão de Curso em Ciências Sociais. UFSCar. 2012.

BELTRAME, Camila. **Etnografia de uma escola Xikrin.** Dissertação de mestrado. PPGAS, UFSCar. 2013.

BERGAMASCHI, M. A. **Educação Escolar e diversidade cultural: políticas públicas para/das escolas indígenas do Rio Grande do Sul.** In: II Seminário Internacional de Educação

Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais - Identidade, diferença e mediações, 2003, Florianópolis - BR, 2003.

BERGAMASCHI, M. A. **Educação Escola Indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada.** In STEPHANOU, Maria e BATOS, Maria Helena Camara (org). Histórias e memórias da Educação no Brasil, vol.III, 2005.

BERGAMASCHI, M. A. **NEMBO'E Enquanto o Encanto Permanece! Processos e Práticas de Escolarização nas Aldeias Guarani.** Tese de Doutorado. UFRGS. Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre (RS) 2005.

BEVILÁQUA, C. ;LEIRNER, P. C.. **Notas sobre a análise antropológica de setores do Estado brasileiro.** Revista de Antropologia (São Paulo), São Paulo, v. 43:2, p. 105-140, 2000.

COHN, C. **A criança indígena. A concepção xikrin de infância e aprendizado.** Dissertação de Mestrado. Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo. 2000.

COHN, C. **“Culturas em transformação: os índios e a civilização”** *São Paulo em Perspectiva* vol. 15 nº 2, pp. 36-42. 2001.

COHN, C. **“Os processos de ensino e aprendizado e a escola indígena”.** In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, vol. 3, nº 1. Barra do Bugres/MT, UNEMAT, pp. 94-111. 2004.

COHN, C. **Antropologia da Criança.** 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, v. 1. 58 p.; 2005.

COHN, C. **“A educação escolar indígena em duas realidades: uma comparação entre os Territórios Etnoeducacionais Amazônia Oriental e do Rio Negro”.** Projeto CAPES – edital Nº01/2009/CAPES/ SECAD/INEP. 2009.

COHN, C. **“Observando a educação escolar indígena”.** relatório apresentado à CAPES – edital Nº01/2009/CAPES/ SECAD/INEP. 2011.

COHN, C. A Cultura nas escolas indígenas. Comunicação Oral Seminário Políticas Culturais e Povos Indígenas. A Escola e Outros Problemas – CEBRAP/CEstA-USP, outubro de 2013.

COHN, C., OLIVEIRA, J.P. (org). **Belo Monte e a questão indígena. (no prelo).**

COLLET, C. L. G. Ritos de Civilização e Cultura: a escola bakairi. Rio de Janeiro: UFRJ – Museu Nacional, 2006.

CORRÊA, José Gabriel Silveira. **Tutela & Desenvolvimento/Tutelando o Desenvolvimento: Questões quanto à administração do trabalho indígena pela Fundação Nacional do Índio.** (Tese). Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2008.

COSTA, Marilda de Oliveira. Escola Campeã, In ADRIÃO, T. e PERONI, V. **Análise das Consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional.** Relatório de Pesquisa – CNPq, 2011.

FAUSTO, Carlos. **Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia.** São Paulo: EDUSP, 2001.

FISHER, WILLIAM H. 2000. *Rain Forest Exchanges. Industry and Community on an Amazonian Frontier.* Washington, Smithsonian Institution Press.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 277-293.

FUNAI, **Mapeamento da Educação Escolar Indígena no Médio Xingu – Relatório Final (Ano 2011).** Altamira, março de 2012.

GOLDMAN, M. . Os Tambores dos Mortos e os Tambores dos Vivos. Etnografia, Antropologia e Política em Ilhéus, Bahia. Revista de Antropologia (São Paulo), São Paulo, v. 46, n.2, p. 445-476, 2004.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. 2006.**Educação Escolar Indígena: uma história de conquistas.** Programa “Salto para o Futuro” - TV Escola/SEED/MEC. 2006.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).Brasília. 2006.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil.** Tese, Universidade de São Paulo, USP.(2008).

GUTIERRES, Dalva V. Guimarães. **A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional.** Tese de Doutorado. UFRGS, Porto Alegre. (2010).

GUTIERRES, Dalva V. Guimarães, SANTOS, Terezinha F. Monteiro. Altamira. In ADRIÃO, T. e PERONI, V. **Análise das Consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional.** Relatório de Pesquisa – CNPq, 2011.

INEP. “Diretrizes para política nacional de educação escolar indígena”, Brasília, **Em Aberto** nº63, p. 175 – 187, jul/set 1994.

INEP. “Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil” Brasília, **Em Aberto** nº76, p. 1 - 239, fev 2003.

IULBEL, A. **Relatório técnico final CNPq.** “Estados indígenas”: o caso etnográfico de São Gabriel da Cachoeira (AM). 2011.

LANGON, E. J. **Brasil: são compatíveis os saberes biomédicos e os saberes indígenas?** *In Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade.* / Luís Donisete Grupioni, Lux Boelitz Vidal, Roseli Fischmann (org). Editora da Universidade de São Paulo. 2001.

LANGDON, E. J. **Antropologia, saúde e doença: uma introdução ao conceito de cultura aplicado à ciências da saúde.** Revista Latino-Americana de Enfermagem. Publicado em maio/jun de 2010.

LASMAR, Cristiane. **Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar.** Tellus, ano 9, n. 16, p. 11-33, jan./jun. 2009. Campo Grande - MS

LEIRNER, P. C. **O Estado Como Fazenda de Domesticação.** R@U : Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCAR, v. 4, p. 38-70, 2013.

LIMA, Antônio Carlos Souza. **Um Grande Cerco de Paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil.** Petrópolis, Vozes, 1995.

LIMULJA, Hanna C. Rocha. Uma etnografia Fen'Nó a luz da noção de corpo e das experiências das crianças kaingang e guarani. Dissertação de mestrado. Florianópolis: PPGAS/UFSC. (2007).

MARQUI, A. R. **Tornar-se aluno(a) indígena: a etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá.** 2012. 147f. Dissertação de Mestrado. Programa de Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MULLER, Regina Polo. **Os Asurini do Xingu: História e Arte.** 1990. Campinas, Editora UNICAMP.

NUNES, Angela. **“Brincando de ser criança”: Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância.** Tese de Doutorado, Departamento de Antropologia, ISCTE, Lisboa, Portugal (2003).

OLIVEIRA, Edimara Domingues de. **Reciprocidade e Conflito na rede pública de ensino: um estudo sobre as eleições de diretores na rede pública de ensino do Paraná.** Iniciação Científica. (Graduando em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná. Orientador: Ciméa Barbato Bevilaqua.2005.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Nota da Comissão de assuntos indígenas da Associação Brasileira de Antropologia.** Disponível em <http://www.abant.org.br/news/show/id/54>. 2011.

PALADINO, Mariana. **Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas.** Tese (doutorado) – UFRJ.2005.

PALMEIRA, M. G. S. ; HERÉDIA, B. . **Política Ambígua.** 1. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2010.

PALMEIRA, M. G. S. ; BARREIRA, C. . **Política no Brasil: Visões de antropólogos.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2006. 445p .

PEGGION, E. A. . **Educação e Diferença. A formação de professores indígenas em Mato Grosso.** Em Aberto, Brasília, v. 20, n.76, 2003.

PERONI, V.M.V.**O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos : um estudo dos programas da Rede Vencer, coordenado pelo Instituto Ayrton Senna estudo dos programas da Rede Vencer.** In: Maria Gláucia Menezes Teixeira

- Albuquerque; Isabel Maria Sabino de Farias; Jeannette Filomeno Pouchain Ramos. (Org.). Política e Gestão educacional contextos e práticas. Fortaleza: Ed. UECE, 2008, v. , p. -224.
- PINTO, Danilo Cesar de Souza. **A burocracia vista do cartório: uma análise antropológica da burocracia estatal**. Dissertação de mestrado. PPGAS/UFSCar. São Carlos/SP. 2007.
- RILES, Annelise. **The Network Inside Out**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2001.
- RILES, Annelise. **Documents: artifacts of modern knowledge**. Michingan University. 2006.
- SANTIAGO, A. E. A interculturalidade nos documentos oficiais para a escola indígena. 2011. 113f. Monografia de conclusão de curso – Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- SANTIAGO, A. E.; BELTRAME, C. B. O caminho dos documentos escolares das aldeias indígenas da região de Altamira – PA. In: XI Semana de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2012, Araraquara. Cadernos de resumos: as ciências sociais e os desafios da interdisciplina/Semana de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Araraquara: UNESP, 2012. p.106.
- SANTOS, Terezinha F. Monteiro. Gestão Nota 10. In ADRIÃO, T. e PERONI, V. **Análise das Consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório de Pesquisa – CNPq, 2011.
- SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana Kawall (organizadoras). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo : Global 2001.
- SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana Kawall (org). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo : Global 2001.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. “Escolas em Movimento: trajetória de uma política indígena de educação”. In **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, p.31-45, dezembro/ 2000.
- STRATHERN, Marilyn. **Partial Connections**. WalnutCreek, CA: Altamira Press – Rowman&Littlefiel Publishers. [1991] 2004.
- _____. **The Tyranny of Transparency**. British Educational Research Journal, Vol. 26, no. 3, 2000. p. 309-321.

TEIXEIRA-PINTO, Márnio. 1997. *Iaipari: Sacrifício e Vida Social entre os Índios Arara (Caribe)*.

São Paulo/Curitiba: Hucitec e Anpocs/Editora UFPR. 413 pp.

TEIXEIRA-PINTO, Marnio. 2002. História e Cosmologia de um Contato: a atração dos Arara. In:

ALBERT, B e RAMOS, A. *Pacificando o branco. Cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo: Editora da UNESP/Imprensa Oficial.

TSING, Anna Lowenhaupt. 2005. **Friction: an ethnography of global connection**. Princeton University Press. Princeton and Oxford.

VIANA, Catarina M. **Os Enleios da Tarrafa: redes transnacionais de combate à pobreza e a política da transparência**. Tese de Doutorado. São Paulo. 2010.

VILLELA, J. L. M. . **Eleições e Política no Sertão de Pernambuco. O Povo em Armas**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2008. v. 1. 249p .

VIVEIROS DE CASTRO, E.; SEEGER, A.; DAMATTA, R. . **A Construção da pessoa nas sociedades Indígenas brasileiras**. BOLETIM DO MUSEU NACIONAL, v. 32, n. 1-2, p. 2-19, 1979.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Etnologia Brasileira. **IN O que ler na ciência social brasileira: 1970-1995**. Volume 1 (organização Sérgio Micelli) São Paulo : Editora Sumare, 1999.