

OS TEMBÉ-TENETEHARA, A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS¹

THE TEMBÉ-TENETEHARA, THE INDIGENOUS EDUCATION AND ETNOEDUCACIONAIS TERRITORIES

Eneida Corrêa de Assis²

Resumo:

O objetivo é refletir sobre a importância da educação escolar como instrumento político para alcançar outros patamares da vida social, com a possibilidade de intervir na vida comunitária, mediante o fortalecimento da identidade. O processo de luta por educação de qualidade e acesso aos demais níveis de ensino tem levado os Tembê-Tenetehara a realizar ações junto ao MPF em busca do diálogo com as instituições de governo. O modelo dos Territórios Etnoeducacionais pode ser uma das possibilidades de encaminhamento das questões relativas à educação escolar enfrentada pelos Tembê-Tenetehara.

Palavras-chave: Tembê-Tenetehara. Territórios Etnoeducacionais. Observatório da Educação Escolar Indígena.

Abstract:

The aim is to reflect on the importance of education as a political tool to reach new heights of social life, with the possibility to intervene in community life by strengthening identity. The process of struggle for quality education and access to other levels of education, has led these people to perform actions with the MPF to seek dialogue with government institutions. The model Etnoeducational Territories may be one of the possibilities of routing issues faced by school education Tembê-Tenetehara.

Key-words: Tembê-Tenetehara. Educational Territories. Observatory of Indigenous Education.

INTRODUÇÃO

O Documento Base relativo à I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), em sua apresentação, esclarece que a mesma foi demandada por lideranças e professores indígenas, com o objetivo de ter um espaço onde a análise da oferta de educação escolar pudesse ser feita e, com base nos resultados, “propor diretrizes para seu avanço em qualidade e efetividade, revelando o interesse estratégico dos povos indígenas pela escola no

contexto das relações interétnicas”. (BRASIL, 2009, p.13).

A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em Luziânia-Goiás em novembro de 2009, considerada um marco histórico para os povos indígenas brasileiros, reuniu delegações de diversos povos indígenas do Brasil para discutir, junto com gestores públicos, a educação que lhes estava sendo ofertada. O anseio em superar as barreiras representadas pela redução do ensino ao nível Fundamental, que ainda persiste em alguns grupos, o desenho de um Ensino Médio que refletisse as necessidades locais e amplas, o ingresso no Ensino Superior em condições equilibradas com as exigências da vida universitária, e a necessidade de um Sistema de Educação Indígena que pudesse, de fato, concretizar o que está previsto nas leis nacionais e internacionais, foram reivindicações que refletiram as mudanças políticas pretendidas pelos povos indígenas, no que se refere à conquista de direitos e, em particular, a educação de qualidade. O amadurecimento das propostas foi fruto de uma longa discussão ocorrida nas conferências de

¹ A pesquisa que sustenta este trabalho é financiada pela CAPES/INEP/SECADI através do Programa Observatório da Educação Escolar Indígena/OBEDUC.

² Doutora em Ciência Política, professora de Antropologia da Faculdade de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (PPGCP), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/Antropologia (PPGCS), Coordenadora do Observatório de Educação Escolar Indígena dos Territórios Etnoeducacionais Amazônicos – UFPA/UEPA/UFRA; Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Populações Indígenas (GEPI) – UFPA, E-mail: eneidaassis@ufpa.br

educação realizadas em três momentos: Conferências nas Comunidades Educativas, Conferências Regionais e Conferência Nacional. Esses eventos possibilitaram o debate das questões locais e regionais, bem como a colocação das mesmas na agenda do encontro nacional, e foram espaços de participação direta e manifestação de atores que vivem a educação.

A reflexão sobre a representação, conquistas e buscas de melhorias a curto, médio e longo prazo permeou as discussões que se realizaram em aldeias e locais previamente indicados. No Estado do Pará, foram realizadas conferências preparatórias em Belém e Marabá, seguida da Conferência Regional em Belém, que reuniu delegações dos povos indígenas para discutir a proposta dos Territórios Etnoeducacionais instituídos pelo Decreto n . 6.861, de 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009). A insegurança quanto a essa modalidade de gestão, desejo de esclarecimento sobre as bases que apoiam os regimes de colaboração que incluem compromissos e responsabilidades institucionais, foram os pontos de maior tensão nessa conferência.

Nessas duas últimas décadas, os Temb  Tenetehara, que vivem na Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), localizada a nordeste do Estado do Pará, têm se empenhado na luta por melhorias das condições de educação junto às Secretarias de Educação Estadual e Municipais com apoio da Fundação Nacional do  ndio (FUNAI) e do Ministério Público Federal (MPF).

O trabalho intenta refletir sobre a importância da educação escolar compreendida por esse povo Tupi, como instrumento que lhes garante a condição para alcançar outros patamares da vida social, mas, sobretudo, a possibilidade de intervir internamente na vida comunitária mediante o fortalecimento da identidade. Nesse sentido, observa a proposta dos Territórios Etnoeducacionais como um modelo de política pública cuja exigência para sua criação e funcionamento está no compromisso formal das instituições, mediante a ação da Pactuação dos Territórios. Isto é, mediante a gestão compartilhada entre Sistema de Ensino de Educação Básica, Universidades, Redes Federal e Estadual das Escolas de Formação Técnica e Tecnológica, organizações indígenas e indigenistas, como intuito de aprimorar a oferta de educação de qualidade sem descuidar da saúde,

gestão ambiental, desenvolvimento sustentável e cultura (BRASIL, 2009, p. 19).

Considerando que o Território Etnoeducacional Temb  ainda não foi instalado, supõe-se que o seu funcionamento pode ser uma das possibilidades de encaminhamento das questões relativas à educação escolar enfrentada pelos Temb -Tenetehara.

Na parte inicial, reflete-se sobre a educação escolar entre os Temb -Tenetehara e a experiência do projeto Observatório de Educação Escolar Indígena. Em seguida, focaliza-se a política dos Territórios Etnoeducacionais como instrumento para o encaminhamento positivo da situação escolar vivida pelos Temb , finalizando com as considerações finais.

OS TEMB  E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Considerada uma das chaves para acessar outros níveis em sua escalada cidadã, a educação escolar tem ocupado um lugar importante nas demandas indígenas para a melhoria de suas condições de vida. Sem escolaridade, fica comprometida a gestão de seus territórios, a administração de suas associações, a formação de técnicos indígenas em saúde, saneamento e atividades produtivas para atuar no interior das aldeias. Além disso, o sonho do curso superior se torna cada vez mais presente entre os jovens e suas famílias. Nesse contexto, os Temb -Tenetehara, doravante designados apenas como Temb  da TIARG, apesar de terem mais de trezentos anos de contato, a presença da escola tem registro inicial apenas nos anos 1940, sob a ação do Serviço de Proteção ao  ndio (SPI).

O funcionamento da escola ao longo desses anos se caracterizou por descontinuidades que abrangiam longos períodos de paralização das aulas, em vista da desistência dos professores. Segundo alguns anciãos Temb , as escolas com vida mais regular foram aquelas nas quais as esposas dos Chefes de Posto se ocuparam dessa função.

Construir a história da educação escolar dos Temb  implica entender t mb m o processo histórico da região fronteira dos atuais Estados do Pará e Maranhão. Essa região é habitada por vários povos Tupi, Timbira e Já que sofreram o impacto de diversas frentes de expansão, causando modificações de caráter sociopolítico e

cultural. Em 1863, o Presidente Francisco Brusque, em Relatório apresentado à Assembleia Legislativa da província do Pará, informou que os indígenas formavam populações que vagueavam sem rumo, desnorteadas em vista da crueza do contato. Nessa situação também se encontravam os Tembê, razão pela qual Brusque os fez reunir em uma aldeia e forneceu a eles apoio para suas roças, bem como o ensino prático da doutrina cristã (BRUSQUE, 1863, p. 13. Microfilmes/SPI-MPEG).

É a partir do século XIX que a história desse povo Tupi se inscreve no cenário do nordeste do Pará. Antes incluídos no grupo Tupi-Tenetehara, habitavam a região do Alto Rio Pindaré no Maranhão desde os séculos XVII e XVIII, quando, no século XIX, extratores de copaíba e regatões avançaram sobre a região, ocasionando a dispersão dos Tenetehara. A partir dessa debandada, formou-se o grupo Tembê, que ocupou as bacias dos rios Gurupi, Capim, Guamá e Moju (WAGLEY; GALVÃO, 1961). Segundo Gomes (2002), o termo *tembê* significa “lábio” na fala Tupi da época, em virtude de um *tembetá* em forma de cilindro de resina ou taquara.

A fundação do Posto Indígena Pedro Dantas, atual aldeia Canindé, na região do Gurupi em 1927, marcou a presença do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na região, tornando-se o futuro centro de referência dos Tembê do Gurupi. Por volta de 1930, na região do Rio Guamá, foi criada a cidade de Capitão Poço, para acolher os retirantes nordestinos que fugiam da seca. A ação predatória que já vinha ocorrendo anteriormente tanto no Gurupi quanto no Guamá se intensificou, aumentando o quadro epidêmico da região.

O Interventor do Pará, General Magalhães Barata, criou a Reserva do Alto Rio Guamá, mediante o Decreto nº. 307 de 21 de março de 1945, seguida da instalação do Posto Guamá na atual aldeia Sede, como uma forma de resolver os sérios problemas que afligiam os Tembê (PARÁ, 1945). A presença da escola foi garantida como um dos trabalhos dos Postos, mas a história da instituição nos dois grupos também seguiu ritmos diferentes. O registro desse percurso se apresenta com lacunas, por conseguinte, a história da educação escolar entre os Tembê da TIARG ainda está por ser escrita. (ASSIS, 2011).

Com a substituição do SPI pela FUNAI, a educação permaneceu sob a responsabilidade do órgão indigenista. Conforme as informações de Paixão (2006), o setor de educação da FUNAI-

Belém era formado por uma equipe sob a direção geralmente de um antropólogo, uma orientadora educacional, a programadora de ensino e as professoras que eram contratadas na condição de auxiliares de ensino. As programadoras faziam a conexão entre o setor administrativo e o campo, fornecendo o suporte pedagógico às mesmas. Esse processo nem sempre ocorria como planejado, devido à falta de apoio financeiro suficiente para o transporte, combustível e alimentação, enfim, a logística era um quesito que impedia a realização das ações a contento.

Além disso, a constância de metas que não foram alcançadas, como, por exemplo, êxito no processo de ensino-aprendizagem, ausência de uma política de formação e qualificação dos profissionais de ensino, morosidade e pouca flexibilidade nas decisões relativas à educação revelavam uma instituição que apresentava problemas quanto ao exercício da eficiência do trabalho. Por outro lado, a educação escolar ofertada aos povos indígenas tinha como objetivo central favorecer a integração. Nas questões relativas ao ensino-aprendizagem, tanto o profissional da educação quanto o ambiente escolar exerceram influência sobre a qualidade do ensino e, conseqüentemente, na trajetória do aluno que experimentou anos sucessivos de repetência. Os professores apesar de, em sua maioria possuírem o magistério completo, não recebiam treinamento para o ensino nas aldeias. As escolas eram rústicas e sem equipamento suficiente para o trabalho do professor. Apesar disso, em algumas delas, a dedicação dos professores foi fundamental para o êxito alcançado, ou seja, conseguiram ensinar a ler, fazer contas, escrever o nome e, naquelas aldeias onde não se falava português, o aluno indígena iniciava seu aprendizado. (PAIXÃO, 2006, p. 54-57).

A situação observada demonstra que essa educação estava fora das fontes de financiamento específicas, porque o Estado brasileiro reconhecia essa modalidade de educação com o objetivo único de inculcação de valores próprios da sociedade dominante. Da mesma maneira, os sujeitos que dela faziam parte tinham limites e funções definidas, sendo assim entendido pela sociedade como um todo. Conforme opinam Bourdieu e Passeron (1975), a inculcação de hábitos favorece a internalização de valores simbólicos dominantes, que se perpetuam após a interrupção da ação pedagógica. Nesse caso, a ação política movida pelas instituições de Estado,

SPI, FUNAI, que se estendeu por gerações, criou, no seio da sociedade e em determinados nichos políticos, a resistência   incorporação positiva de demandas que apontassem para outras agendas e paradigmas. Entendemos que, apesar do aparato legal que sustenta hoje a educação escolar indígena, ela ainda é penalizada por essa situação de *path dependence* que carrega, prejudicando as possibilidades e oportunidades do futuro (NORTH, 1998).

Segundo Grupioni (2008), com a Constituição de 1988, um novo horizonte se desenhou para a educação ofertada aos povos indígenas, em face das mudanças de caráter jurídico-político que alteraram o *modus* corrente da prática da assimilação pela afirmação da convivência e respeito   diferença. Com ela, adotou-se a ideia de um país pluricultural e pluriétnico, e aos povos indígenas, o reconhecimento   diferença cultural, do  ndio como pessoa e membro de uma coletividade (SOUZA FILHO, 1999). No entanto, na prática, as conquistas são árduas, como ocorre no âmbito da educação.

AS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO

Os Núcleos de Educação no interior das secretarias tiveram trajetórias diversas. Esses setores tinham por objetivo a criação de mecanismos mais eficientes para viabilizar a política de educação proposta pelo Governo. (VALADARES; MACIEL, 1996; SILVA LIMA, 1996). No Estado do Pará, a entrada da educação escolar indígena se realizou a partir de 1989, com a negociação entre os Parkatej  e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para instalação de uma escola de 5  a 8  séries. Com a assinatura de um convênio com a participação da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), foi criado o Programa de Educação que perdurou entre 1989 e 1995, quando os Parkatej  pediram para suspender o projeto, retornando as atividades escolares em 2003.

Em 1995, foi instalada a Seção de Educação Escolar Indígena (SEEI) na Divisão de Currículo do Departamento de Ensino de 1  Grau (DEPG), com os técnicos que fizeram parte do Programa Parkatej , com a tarefa inicial de mapear as escolas em aldeias, identificando as condições de funcionamento e a situação sociolinguística. Em 2003, a antiga seção se torna parte da Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), em conformidade

com as diretrizes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). No mesmo ano, a seção se torna Coordenação de Educação Escolar Indígena (CEEIND) subordinada à Diretoria de Educação, Diversidade, Inclusiva e Cidadania. Um dos projetos levados a cabo pelo setor foi a "Escola Itinerante", iniciada em 2003, com o propósito de formar professores índios em um espaço de quatro anos. Enfrentando problemas de várias ordens, o projeto começou a formar os primeiros professores em 2012.

A MUNICIPALIZAÇÃO E A REAÇÃO DOS TEMB 

Em 2002, ocorreu a municipalização das escolas, criando mais um ponto de tensão em um processo escolar pouco amadurecido. Troncarelli (2010), ao se referir   receptividade e ao reconhecimento da existência e responsabilidade pela educação escolar indígena, cita o fato de que foram convidados pelo MEC para assinar o Termo de Cooperação entre MEC, SEDUC e SEMECs, para a melhoria da Educação Escolar Indígena no Pará, prefeitos e secret rios de educação de 25 municípios, entretanto destes apenas sete municípios enviaram representantes. (TRONCARELLI, 2010, p. 32-34).

Esse fato aponta para as implicações políticas e administrativas oriundas da municipalização, e que têm desgostado os indígenas, pois, em alguns municípios, há rivalidades contra eles. Além do que, as decisões de um prefeito, por exemplo, não é uma política de estado, mas de governo, o que significa que, ao término do mandato, retorna-se ao ponto zero. A alternativa tem sido a pressão, com a intervenção do Ministério Público para fazer valer as leis.

Em 2003, durante a Audiência Pública requerida pelo Temb  da TIARG   Procuradoria da República e à Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão, na qual participaram representantes do MEC, SEDUC-PA, FUNAI, Universidades e alguns prefeitos de municípios com população indígena, as lideranças apresentaram suas demandas concernentes à implantação do Ensino Médio, viabilidade ou não da municipalização da educação, representação no Conselho Escolar e criação da categoria *escola indígena*.

Em outros momentos a partir dessa data, como ocorrido recentemente, as reivindicações

referentes à educação ainda envolvem a regularização das escolas nas aldeias, formação de professores indígenas, educação continuada, oferta de Ensino Médio adequado à realidade indígena e de qualidade, cursos de informática, participação no Conselho Estadual de Educação, metas projetadas e não alcançadas de forma satisfatória. Com a entrada de jovens Tembê na Universidade, um novo *front* de luta se descortina, pois é um campo novo com novos atores institucionais e novas regras de relação.

A atuação mais próxima aos Tembê do Guamá e do Gurupi, pelo Observatório de Educação Escolar Indígena (OEEI), tem permitido acompanhar a discussão da educação, percebendo que ela é vista hoje como um dos pilares para o fortalecimento da identidade. Portanto, precisa atender ao que é importante; com isso, o conteúdo programático tem feito parte de seus debates em torno da educação.

TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS: UMA PROPOSTA PARA SUPERAR BARREIRAS

O pacto federativo que estabelece Estados e Municípios com limites e jurisdições traz em si, como afirma Aloísio Jorge Monteiro, a noção político-jurídica de território desde os tempos do Estado Moderno. Em seus termos: “O território marcava e definia o Estado-Nação, enquanto este o moldava como Estado territorial e território estatizado” (MONTEIRO, 2009, p.40). Hoje essa noção mudou, os espaços se entrecruzam, os territórios se transnacionalizam, sem perder seu aspecto estatizado. Essa é uma das razões do modelo de gestão dos Territórios Etnoeducacionais.

O mesmo autor considera que a aprovação da Lei 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade da temática História e Cultura Indígena na rede de ensino fez com que o movimento indígena ganhasse impulso para a realização das conferências de educação e buscasse a concretização do Subsistema de Educação Escolar Indígena. (MONTEIRO, 2009).

Nessa perspectiva, é possível pensar que implantar uma disciplina no currículo escolar que trate da história e cultura indígena, à semelhança do que ocorreu com a afro-brasileira, é colocar, na agenda das gerações estudantis, um tema esquecido, recuperando o lugar devido a esses povos e às populações na história do país?

Os debates na I CONEEI se sustentaram em eixos temáticos que abordaram vários temas: a) Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas; b) Práticas Pedagógicas Indígenas; c) Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena; d) Participação e Controle Social; e) Diretrizes para a Educação Escolar Indígena. Com isso, a I CONEEI se apresentou como um espaço pedagógico-político capaz de favorecer um relativo esclarecimento dos pontos nevrálgicos da educação escolar. A efetivação da política exige que as instituições envolvidas ajam, de forma que a concertação seja harmônica, superando as diferenças e desigualdades, evitando, com isso, as clivagens que se observam, por exemplo, na articulação do MEC com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), no sentido de “consolidar a institucionalização da educação escolar indígena no Sistema de Ensino Estadual”. (BRASIL, 2009, p. 16).

Ao lado disso, a criação de instituições, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e programas como Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), visando à formação superior e às Licenciaturas Interculturais Indígenas, e o Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação PNAEI/FNDE prepararam caminho para a proposta dos Territórios Etnoeducacionais. No Documento da I CONEEI, é esclarecido que os Territórios não correspondem a divisões políticas administrativas do estado nacional. Trata-se, antes de tudo, de uma gestão compartilhada entre os Sistemas de Ensino, Universidades, Rede Federal e Estadual das Escolas de Formação Técnica e Tecnológica, organizações indígenas e indigenistas e demais órgãos, com vistas à educação escolar, sem descuidar da saúde, cultura, gestão ambiental (BRASIL, 2009, p.16-18).

Ao incluir a noção de território às políticas públicas de educação, Freitas e Harder (2010) consideram que o Estado brasileiro sinalizou a intenção de implementar um novo modelo de gestão, favorecendo a articulação entre os diferentes níveis da educação pública, desde o ensino fundamental até o ensino superior. Um dos pontos centrais da discussão para viabilizar a proposta tem sido o financiamento da educação.

A Constituição de 1988, através da LDB, previa, no seu artigo 78, que a educação escolar indígena entrava nos encargos do Sistema de Ensino da União, cabendo aos estados e municípios tratarem eminentemente dos níveis de ensino. Os dados apresentados pelo Educacenso revelaram que a União não tem cumprido sua parte de maneira responsável em relação   manutenção e ao desenvolvimento da educação escolar indígena. As escolas indígenas foram sendo enquadradas no mesmo formato dos níveis de ensino não indígenas, com o agravante de não serem amparadas por linhas de fomento específicas para a modalidade. Ao lado disso, o processo de estadualização e municipalização produziu resultados perversos quanto ao fluxo do financiamento, engessando as ações.

As técnicas de gerenciamento da educação também têm sido demasiadamente prejudiciais às escolas indígenas, visto que essas escolas não funcionam como as demais. No Relatório de Teixeira (2011), *Educação Escolar Indígena no Orçamento Público do Estado do Pará/OEEI*, apresenta-se que o financiamento da educação de forma descentralizada, realizado pelo MEC na década de 1990, foi expresso em políticas de transferência direta de recursos às unidades escolares, os quais, mediante os conselhos escolares, tinham por objetivo pôr em prática o modelo de gestão democrática. Sobre esse aspecto, Castro (2007) diz que os fundos de financiamento da educação também foram descentralizados, passando por um processo de federalização e pulverização. (CASTRO, 2007).

O EDUCACENSO INDÍGENA 2010, no Estado do Pará, mostrou que 73% das escolas indígenas não eram regularizadas nem possuíam conselho escolar, sendo apenas anexos de escolas de sedes de municípios. Na Terra Indígena Alto Rio Guamá, funciona também salas de aula, que, por sua vez, são ligadas à escola de uma aldeia-polo, segundo a denominação atribuída pela FUNASA. As salas de aula com número reduzido de alunos têm sido consideradas inviáveis por alguns dirigentes municipais, pela dificuldade em entender que a dinâmica de ocupação e defesa da terra precede as exigências definidas pelo modelo do sistema escolar. Também cabe ressaltar que as escolas indígenas, em algumas Terras Indígenas, estão situadas em territórios descontínuos, às vezes abrangendo mais de um município ou estado. Tal situação torna precário não são o financiamento da educação escolar indígena,

como também ensaja uma situação tensa entre os municípios e estados por terem de inserir, em seus orçamentos, os custos de manutenção de escolas que estão fora de sua jurisdição. Por essas características, a descentralização entre os entes federados por estados e municípios e a pulverização das políticas de gerência dos financiamentos da educação podem não ser benéficas aos povos indígenas, como seria esperado. (TEIXEIRA, 2011).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Observatório de Educação Escolar Indígena pode ser entendido como outra ferramenta de suporte para a preparação de recursos humanos em educação escolar indígena, tanto no nível interno das instituições de ensino que dele fazem parte quanto no nível das aldeias. A participação dos professores indígenas na condição de Bolsistas tem favorecido a troca de experiências, permitindo que se compreenda a realidade de seu cotidiano escolar. A pesquisa que está sendo realizada com os povos Tupi do Estado do Pará, entre eles, os Temb -Tenetehara tem favorecido o acompanhamento mais próximo de questões emergentes, entre elas, a educação.

A formação de professores, a construção de uma educação escolar que tenha como base o caráter intercultural, que esteja em ressonância com as balizas legais ainda é um dever. Portanto, consideramos que, apesar das dificuldades, dos embargos que poderão surgir, a proposta de um Território Etnoeducacional Temb  pode ser uma alternativa viável, mediante o regime de colaboração, uma das características do modelo de democracia brasileira.

Referências:

- ASSIS, E. C. de. **Relatório Parcial de Atividades**. Observatório de Educação Escolar Indígena dos Territórios Etnoeducacionais Amazônicos. Belém: UFPA/UEPA/UFRA, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Decreto n . 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BRASIL. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRUSQUE, F. C. de A. **Cathechese e Civilização dos Índios**. Relatório Apresentado à Assembléia Legislativa da província do Pará na segunda sessão da XIII Legislatura pelo exmo. Sr. Presidente da província dr. Francisco Carlos de Araújo Brusque em 10 de novembro de 1863, p. 13. Pará: Typ. De Frederico Carlos Rhossard, 1863.

Microfilmes/SPI-MPEG.

CASTRO, J. A. de. Políticas de Educação na segunda metade da década de 90: análise. In: **Políticas sociais, acompanhamento e análise**. Brasília. IPEA, 2007. p. 155-194.

FREITAS, A. E. de C.; HARDER, E. **Alteridades Indígenas no Ensino Superior: Perspectivas Interculturais contemporâneas**, 2010. Disponível em: <http://www.sistemasmart.com.br/ram/arquivos/21_6_2011_7_57_56.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2012.

GOMES, M. P. **O Índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe**. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 237f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MONTEIRO, A. J. de J. **Identidades, Memórias e Perspectivas do Movimento de Educação Escolar Indígena no Brasil**. 2009. Disponível em:

<http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/aluisio_jorge1.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2012.

NORTH, D. C. **Institutions, Institutional change and economic performances**. Cambridge: University Press, 1998.

PAIXÃO, H. M. C. da. **Ações educacionais indígenas**. Eficiência ou Ineficiência: o caso da FUNAI-Belém. 2006. 76 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém.

PARÁ. Decreto nº 307 de 21 de março de 1945, do Interventor Federal do Pará Joaquim de Magalhães Cardoso Barata, **Diário Oficial do Estado do Pará**, 27 mar. 1945.

SILVA LIMA, N. Educação Indígena de Roraima. Rumo à constituição do Núcleo de Educação Indígena. In: ASSIS, E. (Org.). **Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996. p. 153-178.

SOUZA FILHO, C. F. M. **Bens Culturais e Proteção Jurídica**. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1999. v.1. 179 p.

TEIXEIRA, W. M. C. Relatório: Educação Escolar Indígena no Orçamento Público do Estado do Pará. In: ASSIS, E. C. de. **Relatório Parcial de Atividades**. Observatório de

Educação Escolar Indígena dos Territórios Etnoeducacionais Amazônicos. Belém: UFPA/UEPA/UFRA, 2011.

TRONCARELLI, M. C. C. **Relatório de Avaliação Independente de cumprimento dos objetivos e metas do capítulo Educação Indígena do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172)**. Boa Vista: Fundação Ajuri, 2010.

VALADARES, S. M. B; MACIEL, I. L. Núcleo de Educação Indígena: um estudo de caso. In: ASSIS, Eneida (Org.). **Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996. p. 179-182.

WAGLEY, C; GALVÃO, E. **Os Índios Tenetehara: uma cultura em transição**. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação, Ministério da Cultura, 1961.