

# Culturas e história dos povos indígenas

# 2



Willian Douglas Guimarães  
(Organizador)

Atena  
Editora  
Ano 2021

# Culturas e história dos povos indígenas

# 2



Willian Douglas Guimarães  
(Organizador)

Atena  
Editora  
Ano 2021

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Assistentes editoriais**

Natalia Oliveira

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

**Revisão**

Os autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo  
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

## Culturas e história dos povos indígenas 2

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Flávia Roberta Barão  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Willian Douglas Guilherme

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C968 Culturas e história dos povos indígenas 2 / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-335-1

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.351212307>

1. Cultura indígena. 2. Povos indígenas. I. Guilherme, Willian Douglas (Organizador). II. Título.

CDD 306.089

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

## APRESENTAÇÃO

O e-book “Culturas e História dos Povos Indígenas 2” traz um conjunto de pesquisas que alinham educação e interculturalidade indígena, além de um artigo sobre a Aldeia Budista *Sukavati* e outro sobre o povo *maya* da cidade de Mérida, no México.

O primeiro, escrito a seis mãos, Vieira, Araújo e Almeida destacam a importância de uma educação intercultural como “via de ação política”, denunciando a exclusão de várias etnias indígenas dos livros didáticos, defendendo uma revisão da historiografia frente a essa negligência, pensando a educação como mediadora das mudanças sociais.

O segundo artigo, escrito por Santana, demonstra seu estudo sobre a cultura e história dos povos indígenas do Estado de Rondônia que são trabalhados por meio da literatura de cordéis amazônicos, com destaque ao poema “Índios de Rondônia”.

O terceiro artigo, de Guerra e Pereira, também denunciam o ocultamento da história indígena, desta vez, no Estado do Rio Grande do Norte. O estudo apresenta o resultado de estudos sobre os índios deste estado, o que resultou no seminário *Jeporuvô Arandú*, que intitula o artigo. Bem defendida, a interculturalidade é uma necessidade que deve ser melhor trabalhada dentro do espaço escolar do estado.

Corrêa, Abreu e Costa Lima trazem um estudo bibliográfico que compreende os anos de 1988 a 2021 onde pesquisaram a característica das políticas educacionais relativas a implementação da educação escolar indígena a partir da criação dos Territórios Etnoeducacionais. Segundo os autores, a pesquisa concluiu que sem o apoio efetivo do Estado se torna difícil a implantação concreta das políticas de educação indígena no Brasil.

O quinto artigo, relata a experiência da implantação das Aldeias Rurais Budistas no município de Quatro Barras, no Estado do Paraná. A comunidade Budista é a *Sukavati* e o estudo destaca os impactos positivos da presença desta comunidade em seu entorno, influenciando um maior contato das pessoas com a natureza.

Fechando o e-book, o antropólogo Ferreira, relata sua experiência de vivência no México entre os anos de 2018 e 2019, onde entrevistou os *mayas* da cidade de Mérida na intenção de identificar as mudanças do espaço ocupado por esta população. É um estudo reflexivo e que merece atenção do leitor que busca compreender fenômenos de segregação social.

Convido a navegarem pelos textos e desfrutarem do prazer desta leitura.

Willian Douglas Guilherme

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

A (RE)DENÇÃO DA HISTORIOGRAFIA E A PRÁTICA ESCOLAR: TROCAS ENTRE SABERES, MOBILIZAÇÕES E DIREITOS ÉTNICOS

Alexandre Gomes Teixeira Vieira

Mikaela Moreno Vasconcelos Araujo

Tatiane Lima de Almeida

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3512123071>

### **CAPÍTULO 2..... 16**

CULTURA E HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA: ENSINO E APRENDIZAGEM NA LITERATURA DE CORDEL

Francisco Marquelino Santana

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3512123072>

### **CAPÍTULO 3..... 28**

OS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS COMO OBJETO DE ESTUDO EM PESQUISAS ACADÊMICAS REALIZADAS NO BRASIL

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Joniel Vieira de Abreu

Marcelo Machado Costa Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3512123073>

### **CAPÍTULO 4..... 49**

*JEPURUVÔ ARANDÚ* – “UTILIZANDO SABEDORIA”: UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCADORES E GESTORES EM TORNO DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS DO RIO GRANDE DO NORTE, DE ACORDO COM A LEI 11.645/2008

Jussara Galhardo Aguirres Guerra

Maria Gorete Nunes Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3512123074>

### **CAPÍTULO 5..... 60**

IMPLANTAÇÃO DE ALDEIAS RURAIS BUDISTAS: ESTUDO DE CASO DO CENTRO DE ESTUDOS BUDISTAS BODISATVA SUKAVATI NO MUNICÍPIO DE QUATRO BARRAS

Simone Ciunek Corrêa

Luciane Silva Franco

Juliana Marques Santos Oliveira

Paulo Cesar Marcondes

Cristiana Magni

Reinaldo Knorek

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3512123075>

### **CAPÍTULO 6..... 72**

PARA QUE OUTRA ETNOGRAFIA SOBRE MAYAS EM UMA CIDADE MEXICANA?

Marcos Henrique Barbosa Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3512123076>

<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>81</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>82</b>

# CAPÍTULO 3

## OS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS COMO OBJETO DE ESTUDO EM PESQUISAS ACADÊMICAS REALIZADAS NO BRASIL

*Data de aceite: 23/07/2021*

*Data de submissão: 03/07/2021*

### **Paulo Sérgio de Almeida Corrêa**

Professor Titular. Faculdade de Educação.  
Instituto de Ciências da Educação.  
Universidade Federal do Pará. Doutor em  
Educação  
Belém – Pará  
<https://orcid.org/0000-0002-9975-9919>

### **Joniel Vieira de Abreu**

Doutorando em Direito pela UNESA/RJ  
Belém – Pará  
<http://lattes.cnpq.br/1748572799690125>

### **Marcelo Machado Costa Lima**

Pós-doutorando em Direito Constitucional-  
Econômico pela Università degli Studi  
“G.D’Annunzio” Chieti-Pescara em cooperação  
interinstitucional com a Università di Roma Tor  
Vergata. Professor Permanente do Programa  
de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da  
Universidade Estácio de Sá  
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro  
<http://lattes.cnpq.br/0304122355378917>

**RESUMO:** Objetivou-se com esta pesquisa analisar o processo de instituição do direito à educação escolar indígena e intercultural; distinguir as principais características da educação escolar indígena decorrente da criação dos Territórios Etnoeducacionais; identificar os principais focos das pesquisas acadêmicas materializadas em teses e dissertações centralizadas na temática

dos Territórios Etnoeducacionais. Como se instituiu o direito à educação escolar indígena bilíngue e intercultural e quais as principais críticas direcionadas a essa política pública educacional? Como ficou caracterizada a política educacional para implementação da educação escolar indígena a partir da criação dos Territórios Etnoeducacionais? De onde são provenientes e quais têm sido os focos das pesquisas acadêmicas cujos autores elegeram os Territórios Etnoeducacionais enquanto temáticas investigativas em suas teses e dissertações? Fez-se estudo bibliográfico e documental, concentrando-se a captura das fontes históricas no período de 1988 a 2021. As conclusões indicaram que a efetivação de um direito, por meio de políticas públicas, só ganha efetividade se considerar, em todas as etapas, a participação dos titulares, com fomento ao constante debate democrático, objetivando a visibilidade da realidade em que se encontram os destinatários e possibilite mudanças e adequações, quantas vezes for necessário, para atender o que é proposto pelos envolvidos. Agregado a tudo isso, deve ainda o Estado garantir o investimento financeiro e apoio técnico necessário para tornar concreta sua implementação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direito à educação. Territórios Etnoeducacionais. Pesquisas acadêmicas.

### **ETHNOEDUCATIONAL TERRITORIES AS NA OBJECT OF STUDY IN ACADEMIC RESEARCH CARRIED OUT IN BRAZIL**

**ABSTRACT:** The objective of this research was

to analyze the process of instituting the right to indigenous and intercultural school education; distinguish the main characteristics of indigenous school education resulting from the creation of Ethnoeducational Territories; identify the main focuses of academic research materialized in theses and dissertations centered on the theme of Ethnoeducational Territories. How was the right to bilingual and intercultural indigenous school education established and what are the main criticisms directed at this educational public policy? How was the educational policy characterized for the implementation of indigenous school education from the creation of the Ethnoeducational Territories? Where do they come from and what have been the focuses of academic research whose authors chose the Ethnoeducational Territories as investigative themes in their theses and dissertations? A bibliographical and documentary study was carried out, concentrating on the capture of historical sources in the period from 1988 to 2021. The conclusions indicated that the realization of a right, through public policies, only gains effectiveness if it is considered, at all stages, the participation of the holders, fostering constant democratic debate, aiming at the visibility of the reality in which the recipients find themselves and enabling changes and adjustments, as often as necessary, to meet what is proposed by those involved. Added to all this, the State must also guarantee the financial investment and technical support necessary to make its implementation concrete.

**KEYWORDS:** Right to education. Ethnoeducational Territories. Academic research.

## 1 | INTRÓITO

A educação bilíngue e intercultural é direito, cuja legalidade foi assegurada aos povos indígenas no Brasil com a promulgação da Constituição de 1988. O texto constitucional positivou o direito no art. 210, §2º que foi regulamentado pelos arts. 78 e 79 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Entre as medidas de efetivação desse direito à promoção de uma educação bilíngue e intercultural pelo Estado brasileiro se tem a política educacional dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), criada em 2009, com enunciados inovadores na implementação de uma política pública intercultural, colocando os povos indígenas como sujeitos participantes ativos do processo.

Há 11 (onze) anos a política foi criada formalmente e nesse interregno, de 2009 a 2020, já foram criados 25 (vinte e cinco) territórios etnoeducacionais, motivo que justificou desenvolver uma pesquisa para localizar as dissertações e teses desenvolvidos em programas de *stricto sensu* das universidades brasileiras, que elegeram como objeto de investigação os TEE's, para assim analisar as questões levantadas e resultados alcançados com suas pesquisas.

Como se instituiu o direito à educação escolar indígena bilíngue e intercultural e quais as principais críticas direcionadas a essa política pública educacional? Como ficou caracterizada a política educacional para implementação da educação escolar indígena a partir da criação dos Territórios Etnoeducacionais? De onde são provenientes e quais têm sido os focos das pesquisas acadêmicas cujos autores elegeram os Territórios

Etnoeducacionais enquanto temáticas investigativas em suas teses e dissertações?

Estabelecemos três pretensões para este estudo: analisar o processo de instituição do direito à educação escolar indígena e intercultural; distinguir as principais características da educação escolar indígena decorrente da criação dos Territórios Etnoeducacionais; identificar os principais focos das pesquisas acadêmicas materializadas em teses e dissertações centralizadas na temática dos Territórios Etnoeducacionais.

Este artigo é resultado de um estudo bibliográfico e documental, com natureza de revisão de literatura em que se fez a catalogação no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) <https://www.ibict.br/> por meio da palavra-chave “territórios etnoeducacionais”, sendo encontrado 5 (cinco) trabalhos conforme descritos a seguir:

PESQUISADORES	TÍTULO DA PESQUISA	TRABALHO
Fernanda Brabo Sousa	Reterritorializando a educação escolar indígena: reflexões acerca dos territórios etnoeducacionais. Dissertação de Mestrado em Educação.	Dissertação
	Sentindo ideias, germinando saberes: Movimento de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais por professores Kaingang e Guarani no RS.	Tese
Alva Rosa Lana Vieira	Território etnoeducacional Rio Negro: Significações de uma política pública.	Dissertação
Gildete Elias Dutra	Território Etnoeducacional Timbira: O protagonismo étnico do povo krikati na educação escolar indígena.	Dissertação
Carolina Bernardes Scheidecker	Coordenação em um arranjo institucional complexo: o Território Etnoeducacional do Médio Xingu e a usina de Belo Monte.	Dissertação

Quadro nº 1 - Produções teóricas sobre a temática territórios etnoeducacionais.

Fonte: IBICT, 2021.

Fez-se também um levantamento documental, com base nos marcos legais que regulam a matéria das políticas educacionais para povos indígenas no Brasil, com finalidade de mostrar avanços na efetivação de um direito com regramento constitucional.

O artigo encontra-se organizado em três momentos. Inicialmente, realizou-se um levantamento dos marcos legais que antecederam a criação dos TEE's indicando que conduziram a uma interpretação restritiva da educação escolar diferenciada. No segundo momento, elaborou-se uma apresentação dos marcos legais dos TEE's, mostrando seu lado inovador em relação ao modelo restritivo, assim como, indicando os comandos normativos a serem considerados ao implementar a política educacional. No terceiro momento, foram analisadas as pesquisas catalogadas com objeto de estudo no TEE's, apontando o período de sua produção, as procedências, os focos e os seus resultados.

## 21 PASSOS INICIAIS DA IMPLEMENTAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE E INTERCULTURAL

### 2.1 Os marcos legais

Com o enunciado constitucional assegurando aos povos indígenas o bilinguismo e a interculturalidade na promoção do direito à educação escolar, chama-se atenção dos marcos legais que antecederam a atual política dos TEE's, após a promulgação da Constituição de 1988, por se tratar dos primeiros passos trilhados pelo Estado brasileiro: (i) a Resolução nº 03/1999 do Conselho Nacional de Educação; (ii) Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas/ 1998; e a (iii) Lei nº 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar por uma década<sup>1</sup>.

Nos anos de 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação/MEC (Câmara de Educação Básica) se manifestou com duas medidas para assegurar o direito à educação diferenciada aos povos indígenas, seguindo os termos constitucionais: Em 1998 com o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas; e em 1999 com a Resolução nº 03/99 que se manteve vigente até a edição da Resolução nº 05/2012.

O Referencial Curricular para as Escolas Indígenas inseriu a criação da categoria “escola indígena” para as localizadas no interior das terras indígenas, local a ser trabalhado o ensino bilíngue e intercultural.

Seguindo os enunciados do documento, a esfera administrativa das escolas indígenas ficaria a cargo dos Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino, mas sob o regime de colaboração entre os entes responsáveis pela oferta e execução da educação nacional, atendendo assim o art. 8º da Lei nº 9.394/96<sup>2</sup>.

O documento também incluiu como indicativo para efetivação do bilinguismo e ensino intercultural a necessidade de formar professores indígenas para trabalhar nas escolas das aldeias, por ser conhecedor da realidade de sua etnia e isso seria imprescindível para tornar eficaz uma educação diferenciada.

Outro ponto destacado pelo Referencial foi o da execução da educação escolar elegendando a realidade sociocultural de onde a escola indígena estaria situada para pensar a organização dos conteúdos e sua ministração.

No ano de 1999, por meio da Resolução nº 03/99, o Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas no âmbito da educação básica. O art. 2º reforçou o que o Referencial já havia previsto

1 O PNE foi criado para vigorar por dez anos, conforme prevê no *caput* do art. 214 da Constituição: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:”

2 Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino: § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

sobre a categoria 'escola indígena', esclarecendo ainda os pontos: sua localização em terras indígenas; atendimento exclusivo a indígenas; ser o *locus* do ensino bilíngue e intercultural. O art. 9º discorreu sobre o funcionamento do regime de colaboração entre os entes responsáveis pela promoção do direito indicando no inciso I a competência da União, inciso II a competência dos Estados e no inciso III a competência dos Conselhos Estaduais de Educação.

Pelo conteúdo da citada Resolução, ficou entendido haver interesse em centralizar a oferta da educação escolar indígena sob o encargo da União e Estados.

Art. 9º x

(...)

§ 1º Os Municípios poderão oferecer educação escolar indígena, em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º As escolas indígenas, atualmente mantidas por municípios que não satisfaçam as exigências do parágrafo anterior passarão, no prazo máximo de três anos, à responsabilidade dos Estados, ouvidas as comunidades interessadas (RESOLUÇÃO CEB Nº 3/99).

A Resolução destacou também que para a promoção da educação bilíngue e intercultural seria necessário o preparo do profissional, e este deveria ser prioritariamente indígena com formação em licenciatura específica. Ressaltou também a necessidade de se criar nas secretarias de Estado uma 'instancia interinstitucional' com finalidade de planejamento e execução das atividades a serem trabalhadas em escolas indígenas, devendo haver nesse setor a participação de indígenas representados por professores e lideranças, assim como, representantes de professores indígenas, lideranças de organizações de apoio aos índios, de universidades e demais órgãos governamentais.

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

(...)

Art.10 O planejamento da educação escolar indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais (RESOLUÇÃO CEB Nº 3/99).

No ano de 2001, com a aprovação pelo Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que traçou os objetivos e metas da educação nacional por uma década, o capítulo 9 foi dedicado à educação escolar indígena.

A diretriz do PNE, reforçou o texto constitucional enfatizando os enunciados da Resolução 03/99 de ser a escola indígena diferenciada a grande novidade do sistema educacional brasileiro que passa a exigir dos entes responsáveis pela promoção do direito a inclusão no sistema oficial afim de garantir o respeito as suas particularidades. Foi ressaltando ainda como diretriz para efetivação do bilinguismo e ensino intercultural, a formação de professores indígenas por entender ser o agente com maior possibilidade de interagir o conhecimento nacional com o de seu povo.

Foram também traçadas no PNE, 21 (vinte e uma) metas e objetivos a ser buscado implementação na década de sua vigência.

## 2.2 Críticas aos marcos legais

A inovação trazida pelos marcos legais que antecederam a política educacional do TEE foi a criação da categoria 'escola indígena' para assumir a qualidade de *lôcus*, por excelência, da implementação do ensino bilíngue e intercultural.

Esse conjunto normativo, não mais em vigor, conduzia a uma interpretação "restritiva" do direito à educação diferenciada, uma vez que, ao considerar a escola indígena no interior das aldeias como *lôcus* do bilinguismo e ensino intercultural, sem revelar a diversidade dos seus frequentadores (formados por grupos étnicos distintos com questões socioculturais e linguísticos diversos), deu margens à organização de escolas com propostas de ensino limitadas ao universo cultural do grupo frequentador reproduzindo o "senso comum" do cotidiano da aldeia. Merece destaque também dessa interpretação "restritiva", a transferência feita ao professor indígena com a responsabilidade pelo bilinguismo e ensino intercultural. Mesmo lhe sendo garantida a formação em licenciatura específica, sozinho não teria condições de resolver uma situação complexa.

Silva (2010) e Paes (2002) mostraram em suas pesquisas os impasses ocorridos na escola da aldeia ao ser trabalhado o direito à educação diferenciada, aqui chamada de restritiva.

Num estudo realizado na Escola Indígena Xucuru Kariri Warcanã de Aruanã em Caldas/MG, Silva (2010) destaca que a ênfase repassada por essa escola ao estudo somente da cultura dos povos indígenas frequentadores, levou a ensinamentos do "indígena do passado", construindo um imaginário de sujeitos folclóricos limitados ao seu universo cultural.

Paes (2002) em seu estudo na escola Paresi de Tangará da Serra-MT, apontou que o dilema da escola foi entre os indígenas adultos em querer uma educação focada em sua cultura e os indígenas mais novos que queriam uma educação que permitisse acesso às dinâmicas da sociedade ocidentalizada, para que pudessem interagir com igualdade na sociedade nacional.

Refletindo sobre a educação escolar indígena diferenciada, Abreu e Silva (2013) dizem que a determinação constitucional optou por uma política intercultural que garanta a cada grupo étnico a compreensão de sua realidade histórica, política, econômica, cultural em relação ao restante do país, nas mesmas condições de qualidade da educação não indígena.

O direito à educação escolar indígena diferenciada não tem por finalidade isolar esses povos da sociedade nacional. Esse direito garante aos povos indígenas uma modalidade de educação para atender suas especificidades étnicas, sua realidade histórica, sua relação política com o restante do país, isto é, tem por objetivo atribuir condições materiais para que os povos indígenas busquem a interação com a sociedade nacional (ABREU e SILVA, 2013, p. 9).

Conforme o exposto, entende-se aqui que os marcos legais antecessores da política educacional dos TEE's, levavam a uma visão restritiva da educação escola diferenciada a qual os povos indígenas são titulares, pois se apresentava de forma mais prejudicial que a educação promovida antes da Constituição de 1988 que tinha por finalidade integrá-los à sociedade nacional, uma vez que, limitá-los ao seu universo cultural impede qualquer possibilidade de interação, isolando os indígenas da sociedade não-indígena, porém, a finalidade do ensino bilíngue e intercultural é garantir o diálogo.

### **3 | A POLÍTICA EDUCACIONAL DOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS**

A criação nos anos de 2009; 2012 e 2013 dos documentos: Decreto nº 6.861/2009; Resolução nº 05/2012-CNE e Portaria nº 1.062/2013 (MEC), introduziram uma inovação para a educação escolar indígena diferenciada, ao criar os “Territórios Etnoeducacionais”, revogando os documentos anteriores que discorriam sobre a matéria.

Com esses novos dispositivos, o foco das políticas educacionais para povos indígenas deixou de ser a “escola indígena” para envolver a realidade onde essa escola está inserida, o etnoterritório.

A finalidade dos TEE's é construir uma proposta de gestão e oferta da educação escolar indígena, tendo como base a realidade sociolinguística, política, histórico e geográfico das etnias que ocupam o espaço.

A própria lógica de divisão espacial com base nos entes políticos (estados e municípios), não é a mesma seguida pelo TEE's que pode envolver territórios de vários municípios ou até mesmo Unidades Federadas.

Art. 6º - Para fins do apoio de que trata o art. 5o, a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidos:

(...)

Parágrafo único. Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, 2009 – grifo meu).

Sua gestão deve ser feita por uma Comissão Gestora ou Comitê Gestor, cuja função consiste em executar e avaliar a política educacional.

A comissão ou comitê desenvolvem suas funções com base num Plano de Ação elaborado com a participação, tanto dos grupos étnicos, como de setores da sociedade civil, órgãos e instituições do Estado que passam a ter responsabilidades definidas no processo de implementação das políticas educacionais.

Outro ponto de destaque que se pretende alcançar com a implementação dos TEE's é o aprofundamento no regime de colaboração na promoção do direito à educação. Conforme previu o art. 5º do Decreto elenca ser obrigação do Governo Federal o financiamento de escolas, formação inicial e continuada de professores indígenas, produção de material-didático, alimentação escolar, entre outros. Ao MEC repousou a responsabilidade no acompanhamento e avaliação da efetivação da política, art. 14.

Juntam-se ao Decreto nº 6.861/2009, mais dois documentos oficiais que subsidiam a educação escolar indígena: (i) A Portaria nº 1.062/2013 (MEC) e a (ii) Resolução nº 05/2012 do CNE/CEB.

A Portaria criou o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE) com fim de possibilitar apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação e Cultura (MEC) aos territórios etnoeducacionais conforme determinação do Decreto nº 6.861/2009 e seguindo os enunciados do Decreto é feito no art. 2º da Portaria uma definição do entendimento institucional dos TEE, assim como os objetivos a serem alcançados com a política oficial:

Art. 2º Os territórios etnoeducacionais são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas.

§ 1º Os territórios etnoeducacionais objetivam:

I - ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior para os povos indígenas;

II - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, promovendo a cultura do planejamento integrado e participativo e o aprimoramento dos processos de gestão pedagógica, administrativa e financeira da educação

escolar indígena; e

III - garantir a participação dos povos indígenas nos processos de construção e implementação da política de educação escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

A síntese da relação entre o Decreto e a Portaria do MEC é que o primeiro documento cria a política dos TEE's e o segundo estabeleceu as diretrizes específicas para a implementação e o funcionamento dos etnoterritórios.

Por sua vez a Resolução nº 05/2012 do CNE/CEB fixou as diretrizes curriculares da educação escolar indígena, prevendo que a modalidade de ensino deve ser pautada na igualdade social, diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade, inclusive muitos desses enunciados da Resolução são repetidos na Portaria.

Baniwa (2010) destaca que a política que instituiu os TEE's agrega a educação à realidade sociocultural indígena, aprofundando a noção de território, por ser ele a base da produção cultural:

A noção de território indígena ou etnoterritório recupera o sentido e a força do espaço simbólico e cosmológico do lugar e habitat tradicional e ancestral dos povos indígenas, uma vez que com a tradição de relembrar os tempos dos antigos, os povos indígenas nunca ficam sem território, pois é o território de onde saíram e onde estão presentes nos rituais, nas crenças e, principalmente, nas histórias e mitos de criação. Isso confirma a existência de uma pluralidade de usos não hegemônicos do território que buscam aproximar política e território, que constroem estratégias de autonomia a partir de lutas territorializadas (BANIWA, 2010, p. 5).

Sousa (2016, p. 107) diz ser a política dos territórios etnoeducacionais um avanço na promoção do direito à educação escolar indígena diferenciada ao colocar os povos originários como principais participantes na promoção do direito:

A política de territórios etnoeducacionais busca ratificar algumas conquistas e garantias legais da educação escolar indígena, ao mesmo tempo em que propõe avanços em termos de autonomia educacional e pedagógica, que atenda aos princípios de autodeterminação de seus povos. Outros documentos específicos para a educação escolar indígena mais recentes seguem estes princípios, e é possível perceber um maior esforço para que as políticas formuladas e implementadas correspondam às realidades e especificidades de cada povo indígena.

Seguindo esse mesmo entendimento da inovação da política e sua complexidade na efetivação, por envolver uma nova maneira de pensar política pública no Brasil, destinadas a povos indígenas, Vieira (2017, p. 42), destaca a visibilidade das relações interétnicas ao ser criado um etnoterritório, demanda antiga requerida pelos povos indígenas:

Os territórios etnoeducacionais são um modelo de política que dá visibilidade às relações interétnicas, resultado de anos de lutas e reafirmação étnica, na garantia de seus direitos e políticas específicas na saúde, educação e etnodesenvolvimento. Esse é o padrão bastante complexo para os gestores que estão a frente das políticas públicas, uma vez que devem desconstruir as

normas já existentes na execução das políticas públicas.

Cabe ainda ressaltar, sobre a diversidade étnica entre os povos indígenas, o destaque dado por Dutra (2019) a respeito da inter-relação entre a educação e os etnoterritórios criados pelos TEE's, ao forçar a superação da concepção unificadora de vincular povos indígenas numa mesma categoria de indígenas, sem considerar a realidade histórico, cultural, linguístico, e modos próprios de dar sentido aos interesses que cada grupo tem.

A inter-relação entre educação e etnoterritório permite compreender as diferentes sociedades que interage uma com as outras e com a natureza na construção de seu espaço, as particularidades dos lugares, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares, os vínculos afetivos e de identidade que se estabelece com eles. Portanto, a associação entre educação e território é essencial na medida em que no território, as relações sociais e as manifestações culturais se estabelecem, permeando a vida individual e coletiva e lhes dão sentido.

Nessa expectativa, a escola traz no seu bojo a autoria indígena para legitimação de identidades e afirmações étnicas, expresso por meio de projetos educativos autônomos, que garantam as características da diferenciação, especificidade, coletividade, bilinguismo e interculturalidade (DUTRA, 2019, p. 23).

Assim, diante dos documentos que regulam os TEE's, pode-se afirmar que essa política educacional tem apresentado propostas positivas para efetivação do direito à educação escolar indígena diferenciada, indicando a implementação do bilinguismo e ensino intercultural, pautado tanto na relação dos povos indígenas com a sociedade nacional, como na relação entre os grupos étnicos, que são descaracterizados quando vistos numa mesma categoria por ofuscar a diversidade, tendo como consequência a reprodução das desigualdades em priorizar um grupo étnico em detrimento de outro.

## **4 | O FOCO DAS PESQUISAS SOBRE OS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS**

Seguindo as informações do Ministério Público Federal (MPF) da 6ª Câmara, que atua na temática Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais, existem, atualmente no Brasil, vinte e cinco (25) territórios etnoeducacionais pactuados distribuídos por doze (12) Estados brasileiros, a saber: Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins. Outros três (03) TEE's estão em processo de implantação e treze (13) em fase de consulta.

Convém esclarecer que a câmara temática populações indígenas e comunidades tradicionais (6ª Câmara de Coordenação e Revisão) trata especificamente dos temas relacionados aos grupos que têm em comum um modo de vida tradicional distinto da sociedade nacional majoritária, como, indígenas, quilombolas, comunidades extrativistas, comunidades ribeirinhas e ciganos. O principal desafio dos procuradores que atuam nessas temáticas é assegurar a pluralidade do Estado brasileiro na perspectiva étnica e cultural,

como determina a Constituição Brasileira.

Fez-se a procura por fontes bibliográficas em maio de 2021, com a palavra-chave “Territórios Etnoeducacionais” no banco de dados da biblioteca *on-line* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com a finalidade de encontrar pesquisas de dissertações e teses que privilegiaram como objeto dos estudos os TEE’s. Como resultado, foram localizadas e acessados os textos integrais de 05 (cinco) pesquisas. Esse total ficou distribuído em 04 (quatro) dissertações (80%) e 01 (uma) tese (20%).

Destaca-se haver várias produções em forma de artigos abordando a política educacional dos TEE’s, assim como também existem dissertações que fazem remissão à temática no corpo da pesquisa, todavia, não foram levadas em consideração neste estudo por ser objetivo aqui mostrar somente as dissertações e teses que elegeram os TEE’s como objeto de seus estudos, no período entre os anos de 2009 a 2020.

As informações coletas no banco de dados foram organizadas visando mostrar a distribuição das pesquisas nesse interregno e sua procedência, isto é, indicar em qual programa a pesquisa foi produzida, o seu foco e os resultados dos estudos.

#### 4.1 A distribuição cronológica das pesquisas

As pesquisas produzidas são distribuídas nos anos de 2013; 2017 e 2019 como se observa no quadro a seguir:

TRABALHOS	ANO											
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Teses	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Dissertações	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2	-
<b>TOTAL</b>	-	-	-	-	<b>1</b>	-	-	-	<b>2</b>	-	<b>2</b>	-

Quadro nº 02 – Teses e Dissertações produzidas sobre TEE’s, no período de 2009 a 2020 no Brasil.

FONTE: Elaborado pelos autores com base nos trabalhos disponíveis na Biblioteca virtual do IBICT.

O dado quantitativo do quadro mostra que ainda são poucas as pesquisas concluídas em programas de mestrado e doutorado tendo a política educacional dos territórios etnoeducacionais como objeto de seus estudos. Merece destaque também que entre a defesa da primeira dissertação e a única tese defendida até o momento, tem-se um lapso temporal de aproximadamente 04 anos, o que averiguamos se tratar da mesma pesquisadora que defendeu sua dissertação em 2013 e deu continuidade em sua pesquisa de doutoramento com o mesmo tema de estudo.

A organização das pesquisas no quadro acima, evidencia que o objeto de estudo “Território Etnoeducacional”, mesmo sendo uma política pública educacional com mais

de uma década de existência, é pouco pesquisado nos programas *stricto sensu* das universidades brasileiras, destacando-se tratar de um país que, de norte a sul, convive com os conflitos relacionados a questão interétnica pela afirmação de seus direitos, e as universidades tem função social com suas pesquisas científicas avaliando, analisando e descrevendo o processo de implementação de direitos e propondo alternativas.

As pesquisas catalogadas no quadro foram produzidas nos seguintes espaços acadêmicos: Três em Programas de Educação de universidades públicas, sendo elas a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e a Universidade Federal do Juiz de Fora (UFJF/MG) em que se destacaram duas dissertações e uma tese; e duas dissertações em programas de universidades particulares, a saber o Programa de Educação da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES/RS) e o Programa de Administração da Fundação Getúlio Vargas (FGV/SP).

PROGRAMAS	ANO																							
	2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T
UFRGS/Programa de Educação	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	
UFJF/ Programa de Educação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	
UNIVATES/Programa de Educação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	
FGV/Programa de Administração	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	
<b>Total</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	

Legenda: **D** – Dissertação; **T** - Teses.

Quadro nº 03 – Procedência das Teses e Dissertações seguindo o Programa de Pós-Graduação e ano de sua conclusão.

FONTE: Elaborado pelos autores com base nos trabalhos disponíveis na Biblioteca virtual do IBICT.

Os dados demonstram que as pesquisas estão concentradas no eixo sul e sudeste do Brasil, porém o *locus* das pesquisas que elegeram TEE's estão localizados nos Estados do Maranhão, Pará e Amazonas. Extrai-se ainda das informações do quadro que os programas de educação são os que mais produziram. Das cinco pesquisas empreendidas, somente uma foi realizada em outro programa da área de administração.

Destaca-se que mesmo se tratando de uma política pública educacional para um grupo diferenciado, evidencia que os Programas de Pós-Graduações em Educação no Brasil, ainda que de forma incipiente, fomentam pesquisas nessa área, uma vez que, o processo seletivo para ingresso nos programas, com prévias determinações do edital do certame, obriga o candidato a submeter um projeto numa linha de pesquisa do programa

com indicação, em via de regra, de um possível orientador que tenha afinidade com a temática a ser pesquisada.

Fazendo um levantamento na plataforma sucupira <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>, constatou-se que no Brasil existe um total de 191 programas de pós-graduação em Educação, distribuídos em instituições públicas e privadas, de norte a sul, no território nacional.

Cursos Avaliados e Reconhecidos												
Área	Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
EDUCAÇÃO	191	44	1	49	0	94	3	288	138	95	52	3

Quadro nº 04 - Cursos da área de educação avaliados e reconhecidos junto à CAPES.

Fonte: Plataforma Sucupira. <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acesso em: 24.06.2021.

Considerando-se que a área da educação ampliou sua oferta de programas e cursos de mestrado e doutorado com ênfase acadêmica e também profissional, percebe-se que, no âmbito das pesquisas acadêmicas desenvolvidas, ainda é incipiente a temática envolvendo os territórios étnicos educacionais.

Usando como referência a região norte do Brasil, que é território nacional habitado por vários grupos étnicos, tem-se um total de 15 programas que ofertam o curso de mestrado em educação e 04 programas que ofertam o doutoramento, todos em instituições públicas:

ESTADOS	INSTITUIÇÕES	CURSOS
Acre	Universidade Federal do Acre (UFAC)	Mestrado/ME
Amazonas	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Mestrado/ME
	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Mestrado/ME
		Doutorado/DO
Amapá	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Mestrado/ME
Pará	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Mestrado/ME
		Doutorado/DO
	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Mestrado/ME
	Universidade Federal do Pará (UFPA) /Belém	Mestrado/ME
		Doutorado/DO
Universidade Federal do Pará (UFPA) /Campus de Cametá	Mestrado/ME	
Rondônia	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Mestrado/ME
		Mestrado/MP
		Doutorado/DP

Roraima	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Mestrado/ME
	Universidade Estadual de Roraima (UERR)	Mestrado/ME
Tocantins	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Mestrado/ME
		Mestrado/MP

ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional.

Quadro 05 - Programas que ofertam Mestrado e Doutorado em Educação no Norte do Brasil.

FONTE: site <https://www.gov.br/capes/pt-br>

Mesmo havendo vários programas de *stricto sensu* de educação funcionando regularmente na região norte, conclui-se haver baixa incidência ao fomento dos pesquisadores vinculados a esses programas para desenvolver estudos sobre a política educacional dos territórios etnoeducacionais, pois, conforme já demonstrado, as pesquisas até o momento existentes, foram realizadas em programas do eixo sul e sudeste, em universidades públicas e particulares.

Assim, por ser a política pública dos territórios etnoeducacionais uma iniciativa estatal com finalidade de promover um direito, e existir uma complexidade em sua implementação por envolver vários entes políticos, já que o regime de colaboração é regra básica da promoção do direito à educação, assim como, envolver diversos atores da esfera pública e privada, é importante que outras áreas do conhecimento passem a fomentar pesquisas para se ter outros olhares sobre essa política intercultural, possibilitando revisão de conceitos e criação de propostas.

## 4.2 O foco das pesquisas e seus resultados

A primeira pesquisa com objeto na política educacional dos TEE's foi realizada por Sousa (2013) que teve como objetivo apresentar reflexões acerca do significado, da relevância e do papel da política de construção dos territórios etnoeducacionais para a educação escolar indígena e para o movimento dos povos indígenas por sua autonomia e pela afirmação de suas identidades étnicas.

A problemática suscitadas pela pesquisadora visou mostrar a relevância do Decreto nº 6.831/2009 para a educação escolar indígena específica e diferenciada e significados que ele assume na história da educação escolar indígena no Brasil. As conclusões apontadas evidenciaram que o novo marco legal que criou TEE's é uma política pública inovadora para a educação escolar indígena no Brasil, principalmente por elevar o protagonismo dos indígenas como agentes ativos da efetivação da política na elaboração e gestão, assim como, dar concretude ao regime de colaboração entre os entes políticos na implementação da política educacional, que seria a relevância legal e novos significados assumidos pelo Estado e povos indígenas na promoção do direito à educação.

No ano de 2017, Sousa (2017), defendeu a primeira tese tendo como objeto os TEE's. Sua tese derivou como aprofundamento da pesquisa da dissertação. A autora partiu

do consenso que a educação escolar indígena diferenciada, bilingue e intercultural é um direito assegurado aos povos indígenas no Brasil e que os TEE's é política pública com finalidade de efetivação desse direito. Todavia, aponta que esse direito encontra resistência e estranheza pelos próprios titulares, motivo que traçou o objetivo de perceber como se dão os movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais pelos indígenas, tendo como referência o grupo de formação continuada dos professores kaingang e guarani do RS, ofertado pela UFRGS por meio da Ação Saberes Indígenas na Escola.

Em conclusão se apontou que para haver implementação efetiva de uma política indigenista é necessário que os indígenas se apropriem afetivamente da política, isto é, que além da participação ativa e inserção na sua realidade histórico-cultural, requer que seja impregnada de sentido pelo grupo aderente no aspecto chamado por Sousa de “*corozonar*”, isto é, uma espécie de religação da afetividade com a racionalidade intelectual, por considerar que o pensamento e a sabedoria, desde uma América profunda, surgem e se equilibram na instância do coração: “*Trata-se de uma postura de decolonialidade do saber, do sentir e do ser, mas também de uma descolonização da própria academia e sua racionalidade universalizante*” (SOUSA, 2017, p. 26).

Em 2017, Vieira (2017) defendeu no programa de educação da Universidade Federal de Juiz de Fora sua dissertação tendo os TEE's como objeto de seus estudos. A dissertação buscou avaliar as dificuldades e os avanços da implementação do Território Etnoeducacional Rio Negro, localizado no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, criado no ano de 2009.

Os instrumentos básicos para subsidiar sua avaliação foram os marcos legais que regularizam a política do TEE's e o Plano de Ação, que é o documento elaborado na pactuação do território pelos destinatários da política (representantes de entes estatais e sociedade civil), que passa a orientar as ações necessárias da efetivação da política pública.

As conclusões de Vieira expuseram que no aspectos das dificuldades há, tanto no âmbito interno dos agentes responsáveis pela gestão ao apresentarem dificuldades em sua condução, por ser uma política que revela toda a complexidade envolvendo as demandas dos grupos étnicos em sua diversidade, assim como, no âmbito externo, referindo-se à atuação dos entes estatais pela ausência de financiamento e tentativas de desmontes da política por governos não progressistas que assumiram a República a partir de 2016.

Entretanto, diz ainda Vieira (2017) que também foram notórios os avanços, pois conforme demonstrado pela pesquisadora, mesmo com as dificuldades para implementação, os sujeitos entrevistados, revelaram acreditar que essa política pública fez um diferencial no pensar a educação escolar interétnica, demonstrando com isso interesse em continuar participando dos debates que tratam sobre o TEE's Rio Negro, ainda que se tenha no contexto político nacional, evidente inércia com a causa indígena e explícitas

violações a seus direitos, com invasões de seus territórios por mineradores e madeireiros, em certos momentos até com incentivos de parlamentares e outros agentes públicos que compõe ou estão vinculados a tal “bancada ruralista”. Isso por que a política educacional dos TEE’s passou a ser concebida sendo o primeiro passo para a criação de um sistema próprio de educação escolar indígena, uma vez que, sua lógica de organização territorial ultrapassa a fronteira administrativa da circunscrição dos entes políticos e passa a buscar uma organização, planejamento e programa de ações fundamentados nas singularidades étnicas, histórica e culturais dos povos originários, fortalecendo e aprimorando o regime de colaboração na promoção do direito entre união, estados e municípios (SILVA, 2017, p. 94).

Já no ano de 2019, foram defendidas as duas últimas dissertações que tiveram os TEE’s como objeto de seus estudos. Dutra (2019) desenvolveu sua pesquisa pelo programa de educação da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), no Rio Grande do Sul, e Scheidecker (2019) realizou seus estudos elegendo o objeto aqui em destaque pelo Programa de Administração da Fundação Getúlio Vargas da Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

Dutra (2019) traçou como objetivo de sua pesquisa a análise das contribuições do TEE’s Timbira para o protagonismo étnico do povo krikati no que diz respeito à autonomia de vivenciarem seus processos próprios de aprendizagem, por meio da escola. A pesquisa teve como *locus* uma aldeia localizada no território indígena krikati, município de Montes Altos, no Estado do Maranhão, pertencente ao TEE’s Timbira, criado no ano de 2011.

Dutra também segue o mesmo consenso que o arcabouço legal que constituiu a política educacional dos TEE’s é marco divisor para a educação escolar indígena no Brasil, após a promulgação da Constituição de 1988, que instituiu o bilinguismo e interculturalidade como bases essenciais na promoção dessa modalidade de ensino, ao passar a ser implementado com os TEE’s a educação escolar indígena em consonância com a singularidade de cada grupo étnico, revelando a diversidade e garantindo a afirmação de suas identidades:

Essa política inaugurou um novo momento no processo histórico da educação escolar indígena, na medida em que os Territórios Etnoeducacionais significam a organização da Educação Escolar Indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro. (...) Os Territórios Etnoeducacionais ultrapassam as fronteiras administrativas de estados e municípios visando efetivar ações pautadas na singularidade étnica, histórica e cultural dos povos indígenas e, ainda, fortalecer o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. (...) A implementação da política de Territórios Etnoeducacionais almeja alcançar a autodeterminação dos povos indígenas na organização da Educação Escolar Indígena em todos os níveis de escolaridade (DUTRA, 2019, p. 58, 59).

Os resultados apontados pela pesquisa ressaltaram que o TEE Timbira se encontra entre avanços e retrocessos em sua efetiva implementação. No que se refere aos avanços,

a política pública atingiu a finalidade de revelar a diversidade histórica, cultural, linguística a ser enfrentada para ser pensado uma educação bilíngue e intercultural dos grupos étnicos que pactuaram em TEE's.

Todavia, no que tange aos supostos “retrocessos”, que podem ser considerados “entraves”, aponta-se o próprio descaso estatal no fomento da política com ausência de recursos financeiros, assim como, a imperícia dos próprio agentes em não saber lidar com a complexidade intrínseca à implementação dos TEE's, visto que, só terá sentido se os titulares, de forma espontânea, apropriarem-se da política, tanto no campo político formal, como no campo afetivo para avançar no empoderamento e na autonomia da escola específica e diferenciada.

Dutra (2019) destaca que há resistência de organizações indígenas e indigenistas aos TEE's pela complexidade exigida em sua execução, pois se anteriormente havia um planejamento individual das Secretarias de Educação aos grupos étnicos na circunscrição do município ou Estado, nessa nova configuração força a elaboração de ações conjuntas, em que, mais de uma secretaria municipal e/ou estadual estão envolvidas dificultando com isso a confluência de interesses institucionais e políticos.

Entre avanços e entraves na implementação da política, o destaque feito por Dutra (2019) é que a política dos TEE's tem se revelado como verdadeiro espaço democrático da participação efetiva dos povos originários nos destinos de uma educação que atenda sua especificidade, uma vez que, a participação dos indígenas é obrigatória em todas as fases da formação do etnoterritório, e uma vez criado, passam a ter assento na comissão responsável pela gestão.

Scheidecker (2019), analisou o processo de implementação do território etnoeducacional do Médio Xingu (TEEMEX), considerando as relações de coordenação entre um conjunto de agentes públicos, privados e da sociedade civil. O TEEMEX está localizado entre os municípios de Altamira, Vitória do Xingu e Senador José Porfírio, no Estado do Pará, criado no ano de 2012.

Ao conceituar a política dos TEE's, Scheidecker, diz ser 'complexa' por envolver uma diversidade de fatores, tanto entre os entes políticos que compõe a República, assim por envolver organizações públicas e privadas, distintos grupos étnicos e interesses da sociedade civil:

Definimos esta política pública como complexa, pois as relações necessárias para a sua implementação pressupõem o envolvimento de uma diversidade de fatores, tais como: múltiplas camadas federativas, múltiplos níveis hierárquicos, múltiplos vetores de políticas públicas, relações assimétricas de poder em múltiplas organizações sendo elas, públicas ou privadas, e as relações com a pluralidade de grupos e interesses da sociedade civil. (...) a complexidade reside em um modelo de governança onde há a confluência de diversos fatores e atores: múltiplas camadas federativas, múltiplos níveis hierárquicos, múltiplos vetores de políticas públicas, relações assimétricas de poder em múltiplas organizações sendo elas, públicas ou privadas, e

as relações com a pluralidade de grupos e interesses da sociedade civil. (SCHEIDECKER, 2019, p. 17, 42).

Os resultados de Scheidecker se vinculam às questões: Que com a pactuação do TEEMEX se alcançou parcialmente a meta da política dos TEE's, uma vez que não se efetivou o território etnoeducacional como mecanismo de gestão regional, entretanto, se constituiu num verdadeiro fórum participativo dos atores sociais envolvidos no processo. Outro resultado destacado foi que a política dos TEE's obrigou a relação direta do governo federal com os entes municipais, forçando o exercício do regime de colaboração entre os entes políticos, visto que, uma das características dessa política é a participação ativa de agentes ligados ao governo federal (MEC) em todo processo e participação de agentes públicos dos municípios.

As metas da política dos Territórios Etnoeducacionais (TEE's) são: **(i)** promover um mecanismo de coordenação regional para a implementação da educação escolar indígena baseado na territorialidade dos povos indígenas, **(ii)** criar um espaço de participação pública dos povos indígenas.

Ficou evidenciado também que a incorporação da política pelos indígenas, fez com que passassem de meros participantes em matéria consultivas ou de cobrança de demandas para serem mais propositivos e responsivos com os resultados alcançados. Scheidecker indica que ao longo do processo de implementação a participação dos povos indígenas adquiriu autoridade prática ao criarem alternativas, fora dos marcos legais, com finalidade de garantir a efetiva implementação da política educacional:

Diante das dificuldades do MEC em coordenar a política, os entes públicos locais e os povos indígenas procuraram outros meios de efetivá-lo, buscando o apoio do empreendedor da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. (...) Verificamos que diante de um contexto em que a falta de recursos técnicos e políticos é generalizado em todos os níveis de governo, os sujeitos que foram capazes de mobilizar autoridade prática (ABBERS; KECK, 2013) são fundamentais para a implementação da política, sejam eles agentes públicos, privados ou da sociedade civil. (SCHEIDECKER, 2019, p. 145).

Conclui Scheidecker (2013) que por se tratar de uma política por natureza complexa, que também foi implementada num território complexo devido coincidir com a criação da UHE Belo Monte, a participação dos atores envolvidos revelou as dificuldades enfrentadas para gerir a política educacional e incluíram na implementação um agente externo, da iniciativa privada (empreendedor da UHE Belo Monte), sem qualquer previsibilidade oficial de inclusão na pauta dos debates dos TEE's, mas que estava na base central dos conflitos existentes no espaço territorial, passando a desenvolver medidas significativas na concretude da política pública.

## 5 | CONCLUSÕES

A síntese com este estudo é que a política educacional dos TEE's revelou um novo formato para se pensar estratégias de implementação de política intercultural no Brasil.

Mesmo ainda havendo poucos estudos sobre os TEE's em programas de *stricto sensu*, as pesquisas já realizadas mostraram a ineficiência estatal, caso atue como único protagonista na implementação da política pública, mesmo por que, o próprio comando normativo que constituíram os TEE's segue uma lógica inovadora de elaboração e implementação de política intercultural, revogando-se qualquer referência a interpretação 'restritiva' criada pelos marcos legais que lhe antecederam.

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a temática envolvendo os territórios etnoeducacionais ainda está com pouca visibilidade, mas já se projeta em alguns dos programas de pós-graduação da área de educação e de administração. Portanto, requer investimento na produção de conhecimento a fim de consolidar esse objeto enquanto campo de interesse político, acadêmico e epistemológico.

Focando a implementação do direito à educação escolar indígena diferenciada, a análise feita com este estudo indicou que existe consenso entre os pesquisadores sobre a inovação da política pública no implemento ao direito de matéria constitucional (bilingue e intercultural). É também consenso entre os pesquisadores que aplicaram estudo de caso, que os grupos étnicos participaram ativamente do processo de criação do etnoterritório, concretizando-se num verdadeiro espaço público democrático para assegurar os direitos e as tomadas de decisões.

A organização dos povos indígenas em etnoterritórios revelou os desafios para se pensar uma escola indígena atendendo a diferença de cada grupo em suas especificidades socioculturais e linguísticas de cada povo, pois num mesmo etnoterritório passou a ser evidenciada a diversidade étnica, e até política, ali existente.

Foi também extraído dos estudos de caso que os participantes do processo de criação dos TEE's passaram a ter maior esclarecimento sobre a organização estrutural do Estado no implemento do direito à educação, inclusive da escassez de recursos destinados, assim como expuseram a impossibilidade de pensar política intercultural para povos indígenas sob um olhar uniforme, em um único grupo, uma vez que, existe uma diversidade histórico, econômico, cultural e linguística a ser enfrentada, sendo o dever estatal garantir a todos, sem qualquer distinção, a manutenção da diversidade e proporcionar meios para afirmação de suas identidades.

Conclui-se, com base na reflexão da política educacional dos TEE's, que a efetivação de um direito, por meio de políticas públicas, só ganha efetividade se considerar, em todas as etapas, a participação dos titulares, com fomento ao constante debate democrático, objetivando a visibilidade da realidade em que se encontram os destinatários e possibilite mudanças e adequações, quantas vezes for necessário, para atender o que é proposto

pelos envolvidos. Agregado a tudo isso, deve ainda o Estado garantir o investimento financeiro e apoio técnico necessário para tornar concreta sua implementação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Joniel Vieira de; SILVA, Marilena Loureiro da. **Estado brasileiro e povos indígenas: Em que consiste o direito à educação escolar indígena diferenciada?** Belém-PA: Artíficos, Revista do Difere, 2013.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Territórios etnoeducacionais: Comunicação apresentada na CONAE 2010** – Brasília, CINEP, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23.05.2021.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 23.06.2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm). Acesso em: 23.06.2021.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)**. <https://www.ibict.br>

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 23.06.2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 23.06.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23.06.2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013**. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE. Disponível em: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 31/10/2013 | Edição: 212 | Seção: 1 | Página: 44. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176478/do1-2013-10-31-portaria-n-1-062-de-30-de-outubro-de-2013-31176474](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176478/do1-2013-10-31-portaria-n-1-062-de-30-de-outubro-de-2013-31176474). Acesso em: 23.06.2021.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 23.06.2021.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em 23.06.2021.

DUTRA, Gildete Elias. Território Etnoeducacional Timbira: O protagonismo étnico do povo krikati na educação escolar indígena. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação. Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Lajeado/RS, 2019.

GUERRERO ARIAS, Patricio. *Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia* (primera parte). In: Calle14: revista de investigación en el campo del arte. 4 (Julio-Diciembre), 2010.

PAES, Maria Helena Rodrigues. **Na Fronteira**. Os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação, 2002.

SCHEIDECKER, Carolina Bernardes. Coordenação em um arranjo institucional complexo: o Território Etnoeducacional do Médio Xingu e a usina de Belo Monte. Dissertação de Mestrado em Administração Pública e Governo. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas. São Paulo/SP, 2019.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **Os cursos de magistério indígena do estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores Krikati numa perspectiva específica e diferenciada**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Reterritorializando a educação escolar indígena**: reflexões acerca dos territórios etnoeducacionais. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS: Ano 2013.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Sentindo ideias, germinando saberes**: Movimento de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais por professores Kaingang e Guarani no RS. Tese de Doutorado. Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2017.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil**. Políticas Educativas, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 97-111, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69761/39302>

VIEIRA, Alva Rosa Lana. **Território etnoeducacional Rio Negro**: Significações de uma política pública. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora – MG, 2017.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aldeias 11, 15, 26, 31, 33, 48, 60, 61, 62

Amazônia 10, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 79

### B

Bílingue 28, 29, 31, 32, 33, 34, 42, 44, 46, 50

Brasil 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 26, 28, 29, 30, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 51, 58, 60, 61, 70, 71, 78

Budismo 60, 61, 68, 71

### C

Cidade 61, 63, 65, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79

Colonizadores 11, 72

Comunidade 6, 51, 55, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71

Cultura 7, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 33, 34, 35, 50, 51, 59, 71, 77

### D

Direito à educação 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 46, 47

Direitos 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 24, 25, 26, 36, 39, 43, 46, 50, 55

Diversidade 7, 8, 9, 10, 15, 19, 33, 37, 42, 43, 44, 46, 49, 50, 57, 58

### E

Educação 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 58, 65, 66, 70, 71, 81

Etnicidade 49, 72

Etnografia 1, 3, 11, 49, 72, 78, 79

### H

Habitação 60, 61, 75

História 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 41, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 72, 77, 79, 81

### I

Indígenas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 73, 74, 77, 78

Indígenas no RN 49, 51, 55

Investimento 28, 29, 46, 47

## **L**

Literatura de cordel 16, 17, 18, 19, 25

## **M**

Mayas urbanos 72

Mobilização 1, 3

## **P**

Pesquisas acadêmicas 28, 29, 30, 40, 53

População 5, 7, 20, 51, 58, 69, 72, 73, 74, 75, 77, 78

## **R**

Reconhecimento 1, 2, 6, 8, 9, 10, 13, 59, 66, 67

## **S**

Seminários Jepuruvô Arandú 49

## **T**

Territórios etnoeducacionais 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48

## **V**

Valores 9, 17, 25, 26, 32, 35, 53, 57, 60, 61, 66

# Culturas e história dos povos indígenas

# 2



-  [www.arenaeditora.com.br](http://www.arenaeditora.com.br)
-  [contato@arenaeditora.com.br](mailto:contato@arenaeditora.com.br)
-  [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)
-  [www.facebook.com/arenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/arenaeditora.com.br)

# Culturas e história dos povos indígenas

# 2



-  [www.arenaeditora.com.br](http://www.arenaeditora.com.br)
-  [contato@arenaeditora.com.br](mailto:contato@arenaeditora.com.br)
-  [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)
-  [www.facebook.com/arenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/arenaeditora.com.br)