

DIAGNÓSTICO
EDUCAÇÃO
ESCOLAR
INDÍGENA

TERRA INDÍGENA
VALE DO JAVARI

O Centro de Trabalho Indigenista (CTI), fundado em 1979, é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, constituída por profissionais comprometidos com o presente e o futuro dos povos indígenas. Tem como finalidades: contribuir para que os povos indígenas exerçam o controle e a conservação ambiental de suas Terras, garantir o cumprimento de seus direitos constitucionais e apoiar sua afirmação étnica e cultural. Atua em Terras Indígenas situadas nos biomas Amazônia, Cerrado, Mata Atlântica, Pampa e Pantanal.

Para saber mais sobre o CTI consulte: trabalhoindigenista.org.br

Presidência

Andréia Bavaresco

Conselho Estratégico:

Andreia Bavaresco, Maria Auxiliadora Cruz de Sá Leão, Maria Elisa Ladeira, Maria Inês Ladeira, Eliza Castilla, Jaime Siqueira e Juliana Noletto

Coordenação Executiva:

Jaime Siqueira

Coordenação Geral:

Eliza Castilla, Helena Ladeira, Jaime Siqueira, Juliana Noletto, Priscila Pessoa Chianca, Renato Bahia Bock e Marcelo Hotimsky.

Programa Javari:

Clayton Rodrigues, Helena Ladeira, Hilton S. Nascimento, Izanilde da Silva Bonfim, Janekely D'Ávila, Rafael Tannus e Thiago Arruda.

CTI São Paulo – SP

Rua General Jardim 660, sala 71
Bairro: Vila Buarque, São Paulo – SP
CEP: 01223-010

CTI Brasília – DF

SCLN 213 Bloco C Sala 101
Bairro: Asa Norte, Brasília – DF
CEP: 70862-530

CTI Maranhão – MA

Palmério de Souza, 485 B.
Bairro Centro, Carolina – MA
CEP: 65980-000

CTI Amazonas – AM

Rua Castelo Branco, 04, 2º piso
Bairro: Comunicações, Tabatinga – AM
CEP: 69640-000
Fone: +55 (97) 3412-3991

Realização

Centro de Trabalho Indigenista-CTI

Parceria

União dos Povos Indígenas do Vale do Javari – UNIVAJA

Associação de Desenvolvimento Comunitário do Povo Indígena Marubo do Rio Curuçá - ASDEC

Associação Marubo de São Sebastião - AMAS

Organização das Aldeias Marubo do Rio Ituí - OAMI

Associação Indígena Matis - AIMA

Organização Geral dos Mayuruna - OGM

Associação dos Matsés do Alto Jaquirana - AMAJA

Associação dos Kanamari do Vale do Javari - AKAVAJA

Cooperativa de Preservação Etnoambiental Autônoma dos Kanamari - COPEAKA

Associação Iba Kulina do Vale do Javari - AIKUVAJA

Coletivo das Mulheres Indígenas do Vale do Javari - MAI

Rede dos Estudantes Indígenas do Vale do Javari - REIVAJA

Secretaria Municipal de Educação de Atalaia do Norte – SEMED

Edição

Larissa Lanza

Maria Elisa Ladeira

Pesquisa e organização dos dados

Rafael Tannus

Colaboração

Helena Ladeira

Janekely Dávila

Elaboração do Mapa

Diogo Azanha

Projeto Gráfico

Estúdio EntreMeio: Larissa Yumi Ito Nissi e Manuela d'Albertas

Créditos das fotos

Damba Matis, Hilton S. Nascimento, Janekely D'Ávila, Jean-Philippe Echassoux, Lucas Bonolo, Rafael Tannus, Acervo CTI, Acervo CGIIRC/Funai

Apoio

Manos Unidas



4	INTRODUÇÃO			
5	OBJETIVOS E RELEVÂNCIA DO DIAGNÓSTICO			
5	METODOLOGIA			
	Levantamento de Dados Primários em Campo: Estudos de Caso			
	Levantamento de Dados Secundários			
	Oficinas Participativas de Devolutiva e Validação			
8	CARACTERIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI			
9	DADOS GEOGRÁFICOS E POLÍTICOS DA REGIÃO			
9	CONTEXTO POPULACIONAL, SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICO DOS POVOS INDÍGENAS DO VALE DO JAVARI			
	Povo Marubo			
	Povo Mayuruna			
	Povo Matis			
	Povo Kulina-Pano			
	Povo Kanamari			
	População			
16	ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI			
17	TENSÕES ATUAIS E PRESSÕES SOBRE O TERRITÓRIO			
19	RESULTADOS E DISCUSSÃO DO DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI			
20	NÚMERO DE ESCOLAS, PROFESSORES E ESTUDANTES			
20	BREVE COMPARAÇÃO ENTRE DADOS OFICIAIS (SEMED/SEDUC) E DADOS LEVANTADOS EM CAMPO			
21	PROBLEMAS ESTRUTURAIS			
	Falta de Infraestrutura			
	Materiais Didáticos Inadequados			
	Formação Insuficiente dos Professores			
	Descontinuidade no Acompanhamento Pedagógico			
22	DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS			
24	ESTUDO DE CASO - POVO MAYURUNA (CALHA DO RIO JAQUIRANA)			
	Dimensão Pedagógica-Curricular			
	Dimensão Administrativa			
	Dimensão Organizativa e Participativa			
26	ESTUDO DE CASO - POVO MATIS (CALHA DO RIO BRANCO)			
	Dimensão Pedagógica-Curricular			
	Dimensão Administrativa			
	Dimensão Organizativa e Participativa			
27	PRINCIPAIS VIOLAÇÕES DE DIREITOS E DESAFIOS			
	Violações dos Direitos à Educação Escolar Indígena			
	Evidências de Dificuldades nas Três Dimensões			
30	RECOMENDAÇÕES E AÇÕES DE INCIDÊNCIA			
31	PROPOSTA DE AÇÕES INTEGRADAS - CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS			
	Formulação da Agenda: A Visibilidade das Demandas Indígenas			
	Formulação da Política: Entre a Legislação e a Realidade			
	Implementação: Desafios e Lacunas na Prática			
	Avaliação: Monitoramento e Ajuste Contínuo			
	Ajuste: Aprimoramento e Adaptação das Políticas			
33	RECOMENDAÇÕES E PROPOSTAS DE AÇÕES DIRETAS – ASPECTOS FORMATIVOS			
	Objetivos Específicos e Metas			
36	ESTRATÉGIAS DE INCIDÊNCIA POLÍTICA			
38	CONSIDERAÇÕES FINAIS			
39	ANEXOS			
40	ANEXO 1 DADOS ESCOLARES DAS CALHAS DOS RIOS JAQUIRANA E BRANCO (2024)			
43	ANEXO 2 ATIVIDADES DOCUMENTADAS EM SALA DE AULA			
45	ANEXO 3 DEPOIMENTOS DE PROFESSORES E LIDERANÇAS			
50	ANEXO 4 CARTA DO ENCONTRO DE PROFESSORES INDÍGENAS DA TI VALE DO JAVARI (JAN. 2024)			
52	ANEXO 5 PLANO DE AÇÃO 2025 - 2030			

INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação escolar indígena no Brasil encontra-se, historicamente, marcada por contradições e desafios persistentes, especialmente em territórios de difícil acesso e forte pressão externa, como é o caso da Terra Indígena Vale do Javari (TIVJ), no extremo oeste do estado do Amazonas. A TIVJ, segunda maior Terra Indígena do Brasil em extensão territorial, com mais de 8,5 milhões de hectares, é habitada por diferentes povos indígenas, entre eles Marubo, Kanamari, Matis, Mayuruna, Kulina-Pano, Korubo e Tsohom-dyapa, além de abrigar o maior número de registros de presença de povos indígenas em isolamento do planeta. A singularidade sociocultural e ambiental deste território o coloca em uma posição estratégica para a afirmação de direitos, a formulação de políticas públicas diferenciadas e o enfrentamento às desigualdades históricas.

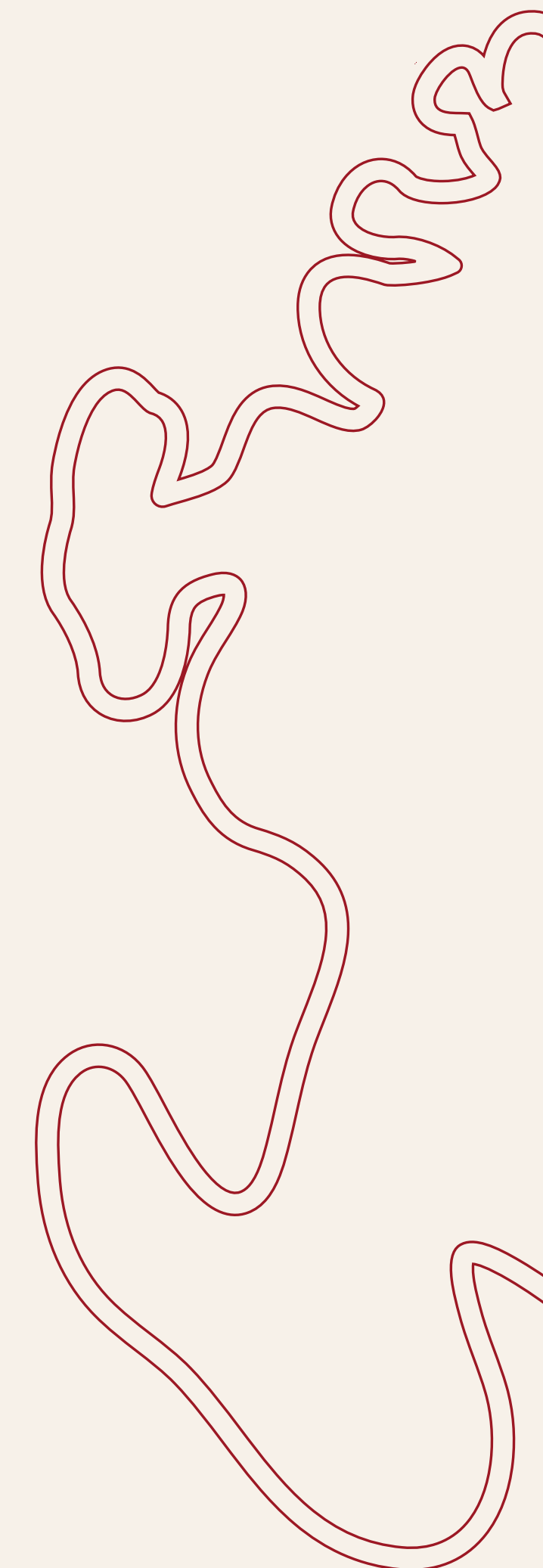
Neste contexto, a educação escolar indígena assume um papel central tanto para a afirmação identitária dos povos quanto para o fortalecimento de suas formas próprias de vida, manejo territorial e construção de projetos de futuro. No entanto, os dados e relatos reunidos pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e por organizações locais demonstram que a realidade escolar nas aldeias está distante dos princípios constitucionais e legais que orientam a oferta de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Há um descompasso estrutural entre as exigências formais das Secretarias de Educação e as condições concretas vividas pelas comunidades: escolas precárias, materiais pedagógicos inapropriados, professores com baixa formação, ausência de acompanhamento pedagógico por parte da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas e acompanhamento pedagógico insuficiente pela Secretaria Municipal de Educação de Atalaia do Norte comprometem seriamente o processo educativo.

Para ilustrar essa realidade, Raimundo Mean, do povo Mayuruna, relata sua experiência:

“Na minha infância, eu nunca estudei. A gente não tinha professor que permanesse na aldeia. Naquele tempo, eu mesmo não gostava de estar na sala de aula. Então, nunca tive interesse em estudar nessa época da infância.”

Dessa forma, este diagnóstico foi concebido como uma ferramenta técnica e política para dar visibilidade qualificada a essa realidade. Ao contrário de abordagens genéricas, propõe-se uma análise profunda, territorializada e participativa das condições educacionais nas aldeias, com foco nos povos Matis (calha do Rio Branco) e Mayuruna (calha do Rio Jaquirana), cujas experiências e desafios permitem ilustrar dinâmicas mais amplas observadas em toda a TI Vale do Javari, e com os dados e informações coletadas durante o Encontro de Professores da TI Vale do Javari em janeiro de 2024. A escolha metodológica de se aprofundar em estudos de caso não reduz o escopo do diagnóstico, mas o fortalece como instrumento crítico e eficaz para a incidência junto a gestores públicos e financiadores.

O presente documento, além de apresentar dados relativos à política de educação, enfatiza aspectos relacionados às violações de direitos, em razão da fragilidade da presença do Estado e a necessidade de valorização das práticas pedagógicas indígenas.



OBJETIVOS E RELEVÂNCIA DO DIAGNÓSTICO

Este documento apresenta um levantamento participativo, sistemático e territorializado da situação da educação escolar indígena na TI Vale do Javari, com foco inicial nos povos Matis e Matsés/Mayuruna, a fim de identificar violações de direitos, mapear necessidades pedagógicas e administrativas, subsidiar propostas de fortalecimento da educação indígena diferenciada e fomentar ações de incidência política.

Suas informações podem servir como base para a construção de planos de ação realistas e efetivos para os próximos anos, permitindo avanços concretos na garantia do direito à educação escolar indígena na TI Vale do Javari e contribuindo para uma agenda mais ampla de justiça educacional e territorial na Amazônia. Seu conteúdo representa, acima de tudo, uma afirmação dos saberes, vozes e estratégias dos povos que vivem e constroem cotidianamente a resistência e a renovação de suas formas próprias de educar e viver e que possa nortear ações concretas junto às escolas das aldeias.

Assim, a relevância deste diagnóstico transcende a esfera local, já que ele oferece subsídios concretos para a formulação de políticas públicas no âmbito do Amazonas e da Amazônia Legal, onde a realidade de exclusão educacional dos povos indígenas persiste como um dos maiores entraves à equidade. O documento se apresenta como um alerta qualificado sobre a urgência de investimento contínuo e orientado à realidade nas ações voltadas à educação indígena, especialmente em áreas de fronteira, onde as tensões entre a proteção dos modos de vida tradicionais e a expansão de interesses externos são mais acentuadas.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a realização deste diagnóstico foi concebida com base nos princípios da pesquisa-ação participativa, visando assegurar que o processo de levantamento e análise de dados não apenas gerasse informações robustas e sistemáticas, mas também fortalecesse o protagonismo dos povos indígenas da Terra Indígena Vale do Javari na construção de seus próprios caminhos educacionais. Os princípios norteadores que permearam essa pesquisa incluem:

PARTICIPAÇÃO ATIVA:
professores e lideranças
como sujeitos centrais
do diagnóstico.

**RESPEITO AOS
SABERES LOCAIS:**
valorização dos
conhecimentos
tradicionais e das práticas
próprias de ensino.

**CONSENTIMENTO LIVRE,
PRÉVIO E INFORMADO:**
para todas as entrevistas,
registros fotográficos
e uso de dados.

**TRANSPARÊNCIA E
CORRESPONSABILIDADE:**
resultados construídos
em diálogo permanente
com as comunidades.



Levantamento de Dados Primários em Campo: Estudos de Caso

Foram realizadas expedições de campo específicas para coleta de dados primários nas aldeias das calhas dos rios Jaquirana (povo Matsés/ Mayuruna) e Rio Branco (povo Matis). As atividades envolveram:

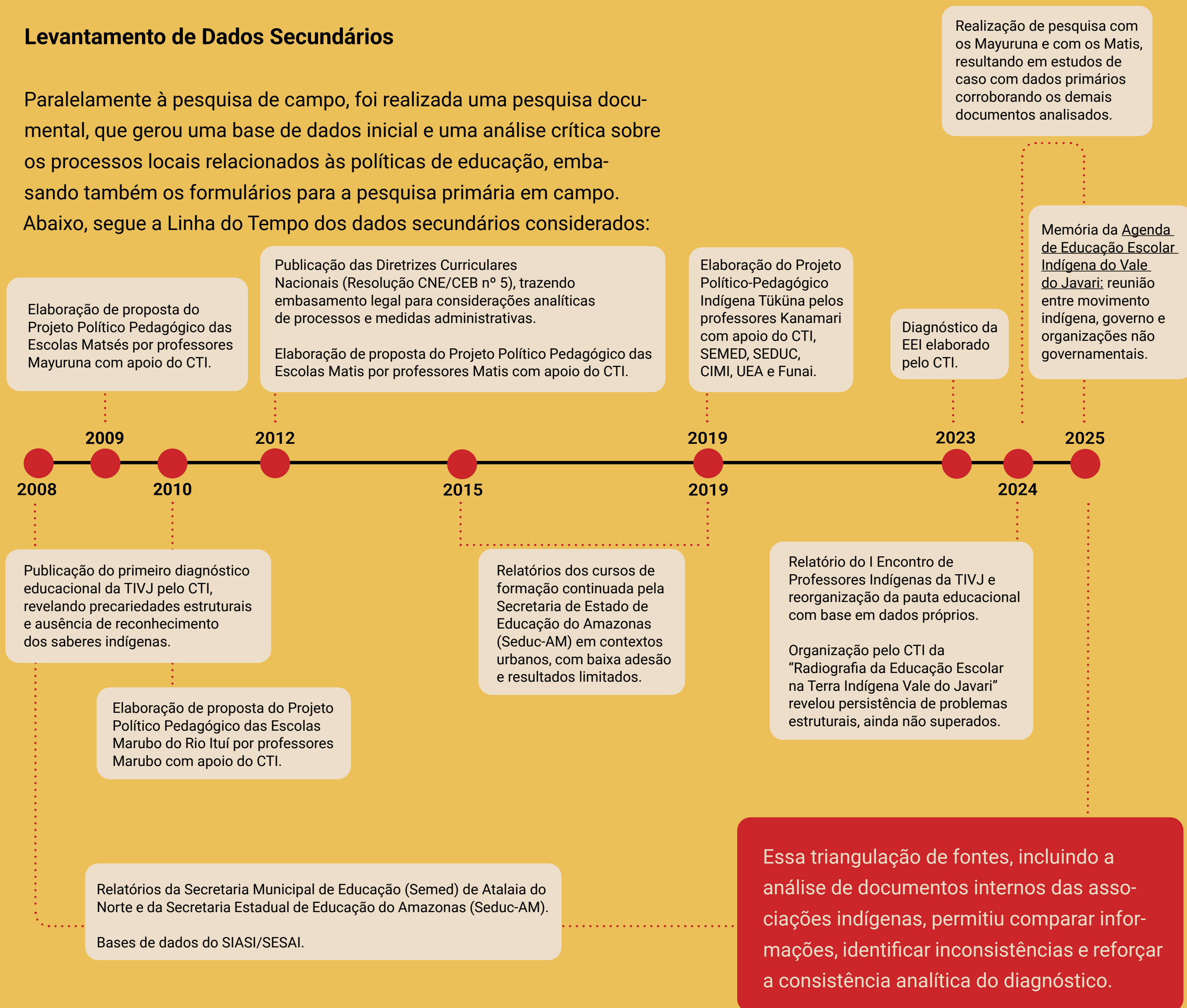
- 1 Aplicação de questionários semiestruturados com professores indígenas sobre aspectos administrativos, pedagógicos e de infraestrutura escolar.
- 2 Realização de entrevistas individuais e em grupo com lideranças comunitárias, professores e membros da comunidade.
- 3 Observação participante nas escolas, registrando rotinas pedagógicas, dinâmicas de sala de aula, condições físicas e materiais de apoio disponíveis.
- 4 Registros fotográficos e de áudio, com consentimento livre e informado dos participantes.

Essas atividades foram fundamentais para capturar a realidade educacional sob a perspectiva dos próprios atores locais, reforçando o compromisso com uma abordagem situada e não-extrativista.

Levantamento de Dados Secundários

Paralelamente à pesquisa de campo, foi realizada uma pesquisa documental, que gerou uma base de dados inicial e uma análise crítica sobre os processos locais relacionados às políticas de educação, embasando também os formulários para a pesquisa primária em campo.

Abaixo, segue a Linha do Tempo dos dados secundários considerados:



Oficinas Participativas de Devolutiva e Validação

Para garantir a legitimidade dos dados primários e estimular a apropriação local dos resultados, foram realizadas oficinas participativas nas quais:

Professores, lideranças e representantes das organizações indígenas puderam analisar criticamente os dados preliminares.

Correções, complementações e aprofundamentos realizados conjuntamente foram incorporados diretamente a partir das contribuições das comunidades.

Foram discutidas propostas iniciais de recomendações para os próximos anos, considerando as prioridades das comunidades.

Tais oficinas foram planejadas como momentos de formação, reflexão coletiva e fortalecimento organizativo, resultando na construção participativa deste diagnóstico.

Análise Crítica e Elaboração do Relatório

Com base no conjunto de informações primárias e secundárias levantadas, foi realizada a análise crítica dos dados segundo três dimensões estruturantes:



Este processo seguiu princípios de:

- 1 Análise comparativa entre o que está formalmente previsto na legislação (considerando fundamentalmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena) e a realidade efetivamente observada.
- 2 Identificação de padrões de violações de direitos e suas consequências para a educação escolar indígena.
- 3 Sistematização de boas práticas locais que possam ser potencializadas.

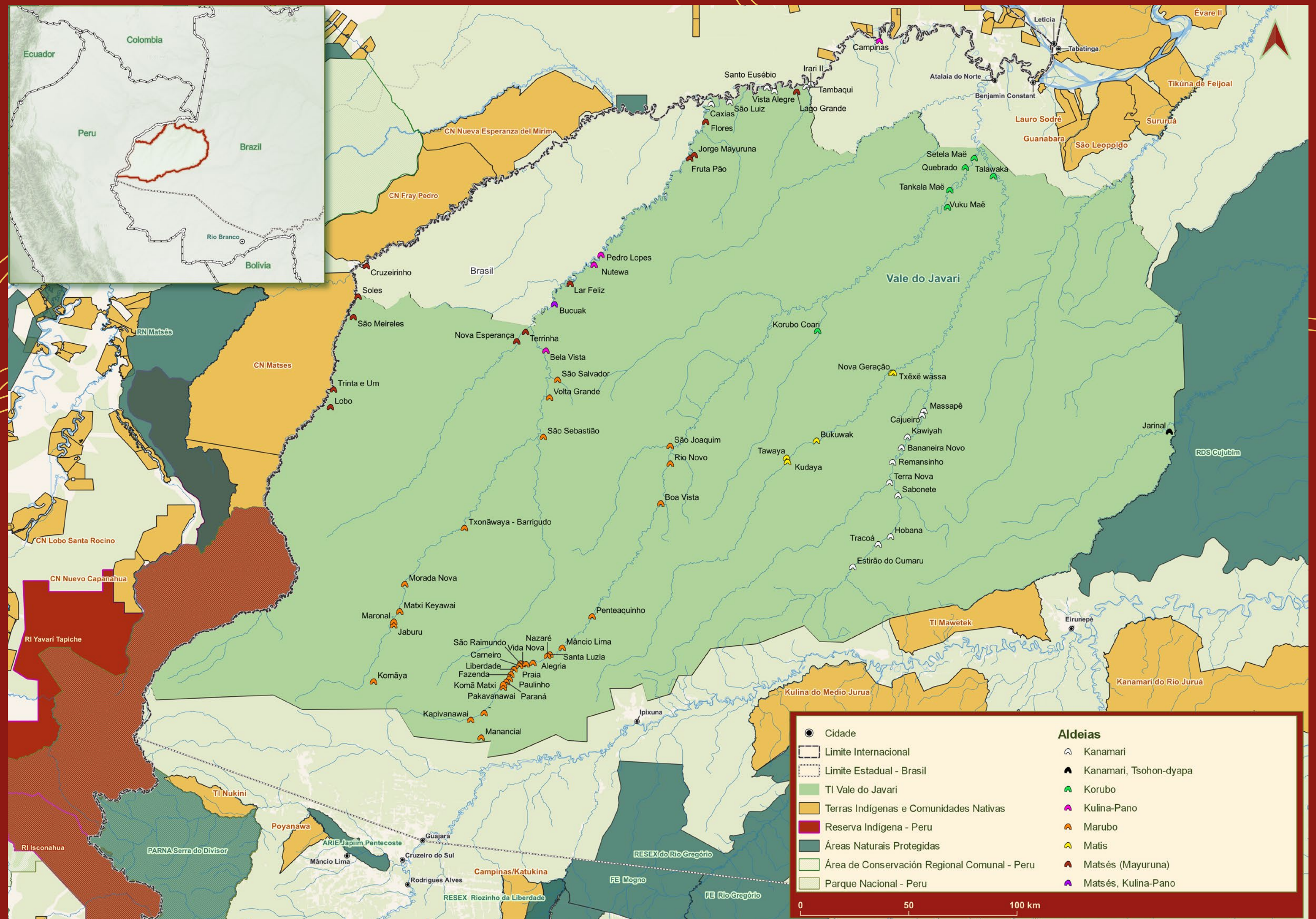
A redação do relatório buscou manter a voz dos sujeitos indígenas o mais presente possível, incorporando trechos de falas e narrativas sempre que pertinente, em consonância com o enfoque intercultural proposto pelo projeto.

Essa abordagem é fundamental para capturar a essência da educação diferenciada, como expressa Raimundo Mean, do povo Mayuruna:

“Eu tinha que ter, de fato, trabalhado na escola, ter feito melhor o papel de professor, ter feito mais coisa, ter ensinado mais coisa. Precisava ter explorado mais a leitura e a escrita com os alunos, ter explorado mais nosso território com eles, fazer essa educação diferenciada mesmo. Levar os alunos para fazermos trabalhos fora da escola e, depois, trazermos tudo que foi aprendido fora para registrar, colocar no papel. Isso para mim seria muito importante.”

CARACTERIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

1



CARACTERIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

DADOS GEOGRÁFICOS E POLÍTICOS DA REGIÃO

A Terra Indígena Vale do Javari (TIVJ) localiza-se no extremo oeste do estado do Amazonas, na fronteira entre o Brasil e o Peru (Figura 1). Com uma extensão de 8.544.482 hectares, é a segunda maior terra indígena do Brasil, abrangendo os municípios de Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Jutai e São Paulo de Olivença. A região é caracterizada por uma densa floresta equatorial e uma complexa rede hidrográfica, incluindo os rios Javari, Curuçá, Ituí, Itacoaí, Quixito, Jutai e Jandiatuba.

A ligação entre e com as cerca de 70 aldeias existentes atualmente na TI Vale do Javari se dá apenas por via fluvial, em deslocamentos que podem demorar de 2 a 10 dias de barco (canoa com motor) dependendo da aldeia a ser alcançada. A grande extensão da TI e a distribuição espacial das aldeias sempre ao longo dos rios, por quase toda a TI é sem dúvida um fator que exige uma logística dispendiosa e uma disponibilidade de tempo muito acima daquela disponível pelos setores governamentais e pelas organizações parceiras atuantes na região (CTI e CIMI)¹.

CONTEXTO POPULACIONAL, SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICO DOS POVOS INDÍGENAS DO VALE DO JAVARI

A TIVJ abriga uma diversidade sociocultural significativa, sendo habitada por sete (07) povos indígenas contatados: os Marubo, Matis, Kanamari, Kulina-Pano, Mayuruna, Korubo e Tsohom-dyapa. Além disso, é reconhecida também por concentrar a maior quantidade de registros de presença de povos indígenas em isolamento do mundo, com 10 registros confirmados, sendo 03 em estudo e 03 em informação pela FUNAI. Esses povos mantêm modos de vida tradicionais, com línguas, cosmologias e sistemas de conhecimento próprios, sendo algumas informações de cada um descritas abaixo.

A TIVJ é um território de ocupação predominantemente de povos de língua Pano, com exceção do povo Tsohom-Djapa², de recente contato, e dos Kanamari, ambos pertencentes à família linguística Katukina. Mesmo entre os povos de língua Pano, há uma distância linguística e sociocultural maior entre os Marubo e os demais povos, Matis, Mayuruna, Kulina-Pano e Korubo.

¹ CTI/Centro de trabalho Indigenista e CIMI/Conselho Indigenista Missionário.

² Atualmente, a Funai, por meio de sua Coordenação-Geral de Índios Isolados e de Recente Contato (CGIIRC), presta um atendimento específico aos povos Korubo e Tsohom Djapá. Este diagnóstico não apresenta dados e referências de ações para esses povos. Há um termo de colaboração sendo construído pelo Ministério dos Povos Indígenas /MPI, Fundação Nacional dos Povos Indígenas/Funai, Universidade Estadual do Amazonas/UEA e o Centro de Trabalho Indigenista/CTI para a implementação de um projeto específico para os Korubo. Entretanto, o CTI já vem, desde 2024, participando do processo de letramento desse povo a pedido da Funai.



CARACTERIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

Povo Marubo

O **povo Marubo** foi o primeiro, dentre os povos habitantes da região, a ser contatado, estabelecendo relações com não-indígenas já em fins do século XIX. Atualmente, possui uma população aproximada de 1.565³ pessoas em 26 aldeias, distribuídas nas calhas dos rios Ituí e Curuçá. Os primeiros contatos desse povo com os não-indígenas ocorreram no final do século XIX, com caucheiros peruanos que subiam o rio em busca do látex. Nas décadas de 1950 e 1960, os Marubo saem em busca de metal no rio Juruá, se estabelecendo no seringal numa relação de trocas de peles de animais silvestres e pelas de borracha. É justamente nesse período que a Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) começa a atuar entre os Marubo. Só em 1970, a então recém-criada Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai)⁴ passa a dar atenção a eles.

1565
pessoas

26
aldeias



³ Os dados de população utilizados nesta seção foram fornecidos pelo DSEI Vale do Javari.

⁴ Órgão do Governo Federal responsável pelas políticas indigenistas no Brasil.

1

2

3

4

Povo Mayuruna

Já o povo conhecido como **Mayuruna** ou **Matsés** possui uma população de aproximadamente 2.354 pessoas distribuídas em 13 aldeias nas calhas do rio Javari, Curuçá e Pardo. Uma outra parcela desse povo vive na margem peruana do rio Javari. Até a década de 1960, os Mayuruna realizavam ataques para captura de mulheres. Em 1969, as missionárias do Summer Institute of Linguistics (SIL) fizeram contato com os Mayuruna no Peru e, em 1974, ocorreu o contato oficial com a Funai no território brasileiro.

13
aldeias

2354
pessoas



CARACTERIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

Povo Matis

Por sua vez, os **Matis** foram contatados na década 70 para abertura de uma estrada - rodovia Perimetral Norte, que ligaria o município de Benjamin Constant, no Amazonas, a Cruzeiro do Sul, no Acre. Após o contato, uma epidemia reduziu drasticamente a população, que, em 1983, chegou a apenas 85 pessoas. Atualmente, os Matis possuem uma população de 489 pessoas distribuídas em 5 aldeias no rio Branco.

5
aldeias

489
pessoas



CARACTERIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

Povo Kulina-Pano

Os **Kulina-Pano** atualmente possuem uma população de 93 pessoas distribuídas em três aldeias no rio Curuçá. Os Kulina ocupavam as cabeceiras dos igarapés Pedro Lopes, Esperança, São Salvador e Todos os Santos. No final da década de 60, uma parte do grupo de Kulina-Pano fez o primeiro contato com madeireiros que retiravam madeira nessa região. Nesse mesmo período, os Mayuruna atacaram as malocas Kulina-Pano, massacraram a maior parte da população e raptaram as mulheres. Desse ataque, restaram poucos sobreviventes. Os Kulina-Pano fizeram aliança com não-indígenas por medo de sofrerem mais ataques por parte dos Mayuruna. Devido a esse ataque, os Kulina-Pano perderam a maior parte dos mais velhos e, portanto, parte de sua cultura material e imaterial. Hoje sua língua materna está ameaçada de desaparecer, já que os mais jovens falam português no seu cotidiano.



93
pessoas

3
aldeias

CARACTERIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

Povo Kanamari

O povo **Kanamari**, pertencente à família linguística Katukina, ocupava historicamente os rios Jutai e Juruá, onde ainda habitam. No início da década de 40, os Kanamari migraram para a região do Vale do Javari, fugindo dos “patrões da borracha” - com os quais, todavia, mantinham relações comerciais. Na TIVJ, os Kanamari ocupam os rios Itaquaí e o médio curso do rio Javari, estando distribuídos em 16 aldeias com população de aproximadamente 1.653 pessoas.



1653
pessoas

16
aldeias



CARACTERIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

População

A TIVJ é habitada por cerca de 6.263 pessoas dos povos anteriormente citados, distribuídas em cerca de 70 aldeias. O Quadro 1, abaixo, ilustra a população da TIVJ considerando sua distribuição em aldeias por povo, com dados comparativos de 2008⁵ e 2023⁶.

POVO	POPULAÇÃO		ALDEIAS	
	2008	2023	2008	2023
Marubo	1176	1511	19	32
Mayuruna	959	1886	08	13
Matis	319	382	02	05
Kanamari	727	1686	15	18
Kulina-Pano	44	128	02	03

QUADRO 1: POPULAÇÃO E NÚMERO DE ALDEIAS POR POVO EM 2008 E 2023.

Analisando os dados, a Figura 2 apresenta o gráfico comparativo do crescimento populacional (%) dos povos indígenas da TIVJ entre 2008 e 2013, o qual permite perceber que o povo Kulina-Pano apresentou o maior crescimento proporcional (quase triplicou a população), seguido pelos povos Kanamari e Mayuruna, que também apresentaram crescimento expressivo. Por sua vez, os Marubo e os Matis mantiveram crescimentos mais modestos em sua população vivendo nas aldeias, fenômeno que pode estar relacionado ao aumento do contingente desses povos no centro urbano de Atalaia do Norte e em outras cidades do entorno da TIVJ.

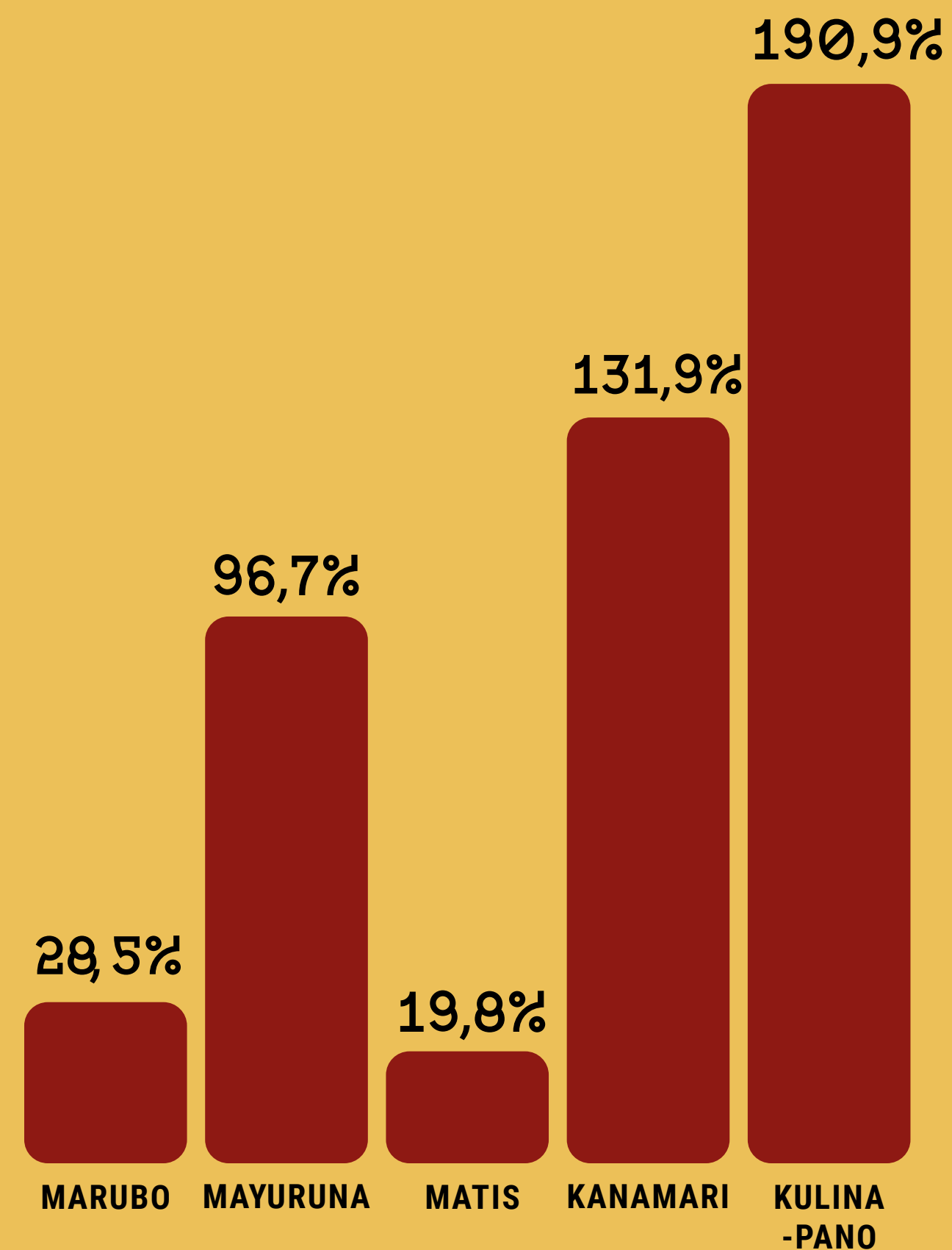


FIGURA 2: CRESCIMENTO POPUÇACIONAL(%) DOS POVOS DA TIV (2008 - 2013)

70 aldeias

6263 pessoas

⁵ CTI. Diagnóstico sobre a Educação Escolar Indígena na T.I. Vale do Javari. Brasília, DF: 2008.

⁶ Os dados de população utilizados nesta seção (e nas análises das páginas seguintes) foram fornecidos pelos professores indígenas no Encontro de Professores Indígenas da TI Vale do Javari em janeiro de 2024. Eles diferem dos dados do DSEI-VJ (acima), que, por contabilizar famílias inteiras, incluem muitos indivíduos temporária ou permanentemente vivendo em cidades.

CARACTERIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

1 ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

Nos últimos anos, os dilemas dos povos indígenas da TI Vale do Javari sobre como garantir a sustentabilidade de seus conhecimentos e territórios vêm se intensificando frente às transformações que enfrentam pela relação e pressão cada vez maiores com o entorno não-indígena. Por ser uma região distante dos principais centros administrativos do país, as políticas públicas não apresentam capilaridade suficiente para chegarem ou serem executadas adequadamente. Assim, os esforços empreendidos por esses povos para a garantia de direitos fundamentais, como educação e saúde, têm gerado efeitos colaterais sobre as formas tradicionais de ocupação do território, manejo dos recursos e transmissão de seus conhecimentos e saberes.

Para esse enfrentamento e relação com o “mundo do não-indígena”, esses povos foram obrigados a criar novas formas de organização, as chamadas organizações ou associações indígenas, que atuam paralelamente e não interferem na forma tradicional de organização política com suas chefias/caciques. O surgimento dessas organizações indígenas tem a função/missão de levar para instâncias mais amplas as demandas de seu povo, que se configuram com a obrigação do Estado.

Cada povo (Marubo, Matis, Mayuruna, Kanamari e Kulina) tem sua organização de base. Existem 08 (oito) organizações indígenas de base e a União dos Povos Indígenas do Vale do Javari (UNIVAJA), sendo esta a organização regional que defende os interesses dos cinco povos manifestos pelas suas organizações. Todas essas associações possuem escritórios e representações na cidade de Atalaia do Norte. Além destas, existe ainda uma organização mais específica das mulheres indígenas do Vale do Javari, **MAI – Mulheres Artesãs Indígenas do Vale do Javari**, também sediada em Atalaia, voltada para o escoamento da

produção artesanal e da situação das mulheres indígenas, principalmente as moradoras de Atalaia do Norte, além de uma Cooperativa Kanamari, COPEAKA – **Cooperativa de Preservação Etnoambiental Autônoma dos Kanamari**, voltada para a comercialização do pirarucu.

Abaixo estão listadas todas as atuais associações indígenas de base, conforme o povo que compreendem:

POVO MARUBO

ASDEC – Associação de Desenvolvimento Comunitário do Povo Indígena Marubo do Rio Curuçá

AMAS – Associação Marubo de São Sebastião

OAMI – Organização das Aldeias Marubo do Rio Ituí

POVO MATIS

AIMA – Associação Indígena Matis

POVO MAYURUNA

OGM – Organização Geral dos Mayuruna

AMAJA – Associação dos Matsés do Alto Jaquirana

POVO KANAMARI

AKAVAJA – Associação dos Kanamari do Vale do Javari

COPEAKA - Cooperativa de Preservação Etnoambiental Autônoma dos Kanamari

POVO KULINA

AIKUVAJA- Associação Iba Kulina do Vale do Javari

CARACTERIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

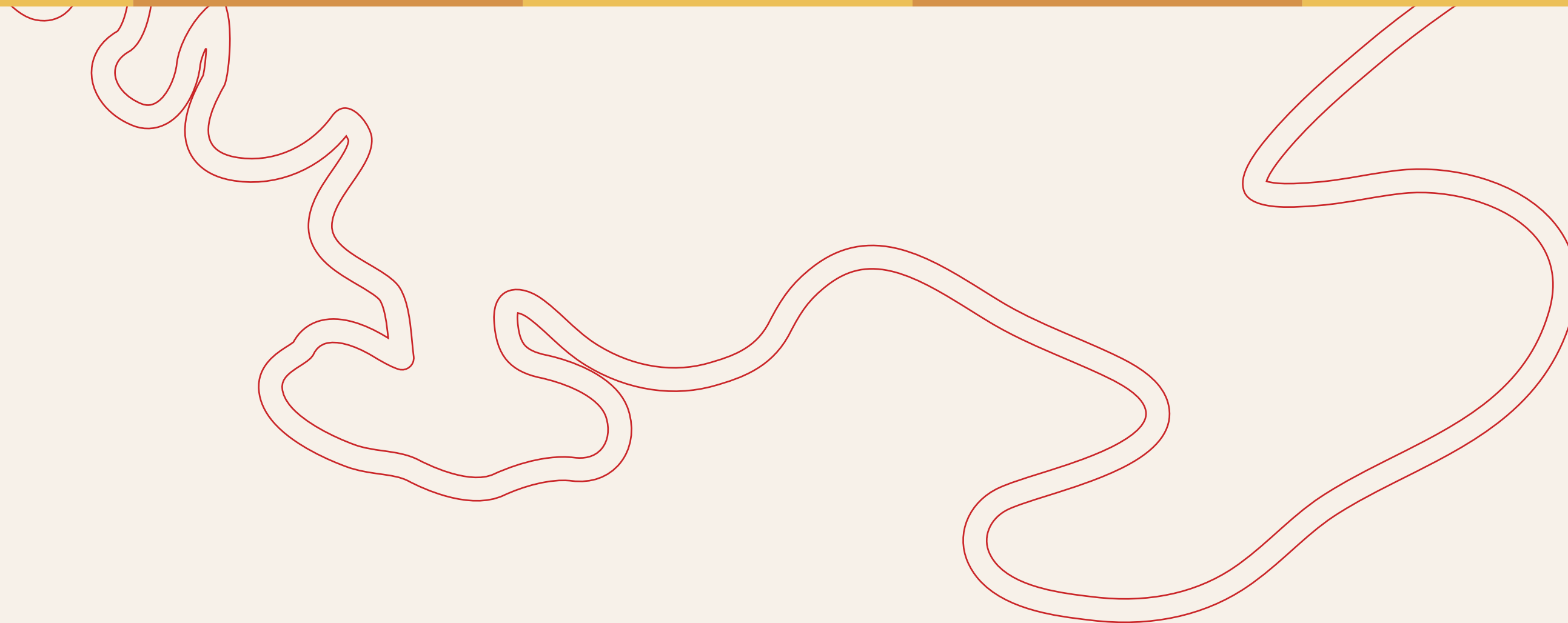
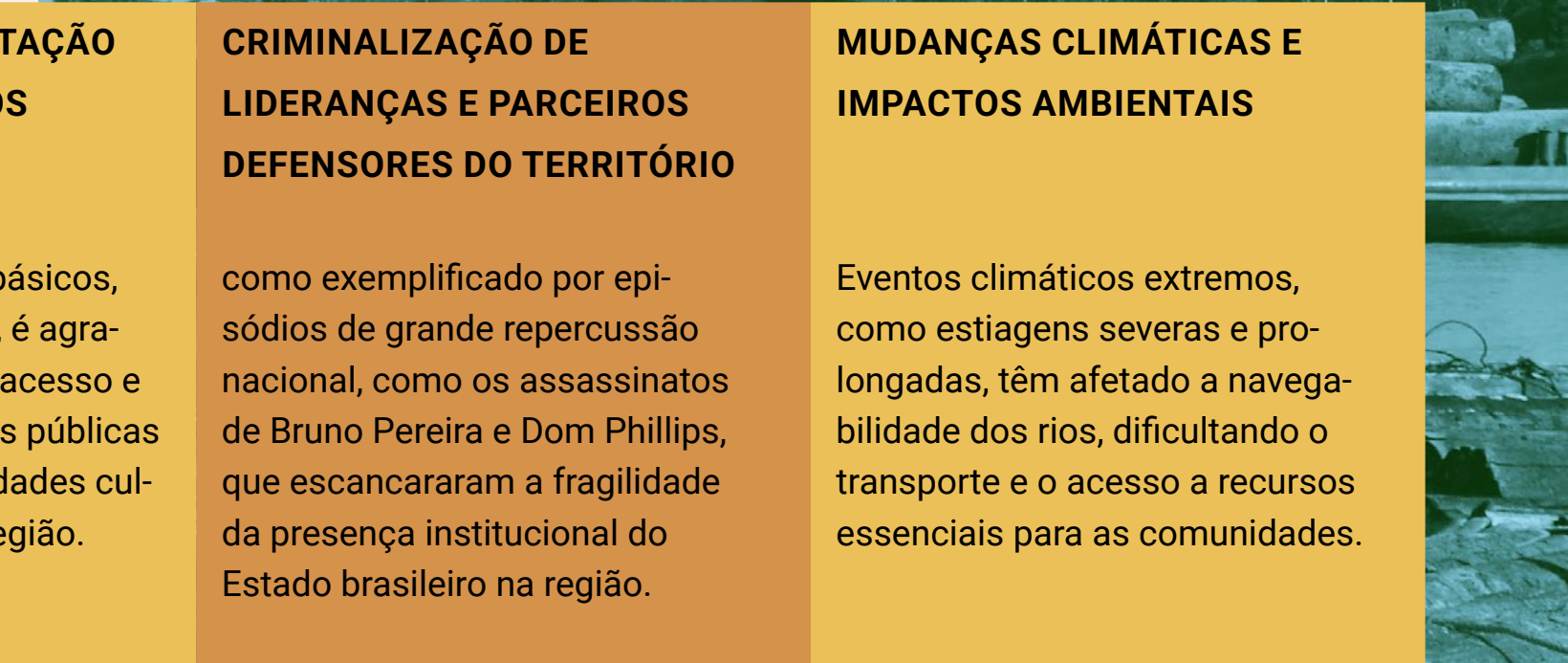
TENSÕES ATUAIS E PRESSÕES SOBRE O TERRITÓRIO

A Terra Indígena Vale do Javari enfrenta, atualmente, um conjunto crescente de ameaças que impactam diretamente a vida e os direitos dos povos que nela habitam. Essas tensões derivam de fatores externos e estruturais, refletindo uma contínua violação das garantias constitucionais e legais destinadas às populações indígenas.

Entre os principais elementos de pressão, destacam-se:

<p>PRESSÕES EXTERNAS E VIOLAÇÕES DE DIREITOS:</p> <p>A região tem sido alvo de invasões ilegais para pesca, caça, extração de madeira e garimpo. Essas atividades ilegais colocam em risco os recursos naturais e a segurança das comunidades indígenas.</p>	<p>PRESEÇA DE GRUPOS CRIMINOSOS:</p> <p>Há relatos de atuação de organizações criminosas envolvidas com o tráfico de drogas e outras atividades ilícitas na região, aumentando a violência e a insegurança⁷</p>	<p>AVANÇO DA FRONTEIRA EXTRATIVISTA E ABANDONO ESTATAL</p> <p>traduzido na ausência de políticas públicas permanentes e adaptadas às especificidades do território, incluindo saúde, educação e vigilância territorial.</p>	<p>VULNERABILIDADE DOS POVOS ISOLADOS</p> <p>Os povos indígenas em isolamento são particularmente vulneráveis a doenças e à perda de território devido às invasões e à falta de políticas eficazes de proteção.</p>	<p>DEFICIÊNCIA NA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS</p> <p>A escassez de serviços básicos, como saúde e educação, é agravada pela dificuldade de acesso e pela ausência de políticas públicas adequadas às especificidades culturais e geográficas da região.</p>	<p>CRIMINALIZAÇÃO DE LIDERANÇAS E PARCEIROS DEFENSORES DO TERRITÓRIO</p> <p>como exemplificado por episódios de grande repercussão nacional, como os assassinatos de Bruno Pereira e Dom Phillips, que escancararam a fragilidade da presença institucional do Estado brasileiro na região.</p>	<p>MUDANÇAS CLIMÁTICAS E IMPACTOS AMBIENTAIS</p> <p>Eventos climáticos extremos, como estiagens severas e prolongadas, têm afetado a navegabilidade dos rios, dificultando o transporte e o acesso a recursos essenciais para as comunidades.</p>
---	---	--	--	---	--	--

⁷Fonte: SIASI – SESAI/MS, 28/02/2024.



CARACTERIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

Essas dinâmicas configuram um cenário de pressão constante sobre os direitos territoriais, socioculturais e ambientais dos povos indígenas da TIVJ. A atuação das organizações locais, como a UNIVAJA e suas associações de base, tem sido crucial para a denúncia, resistência e proposição de alternativas, mas enfrenta limitações sem o suporte efetivo das políticas públicas. A atuação de entidades parceiras, como o CTI e CIMI, tem sido fundamental para a visibilidade e fortalecimento sociocultural desses povos e para a proteção ambiental da TIVJ.

Além dessas ameaças e tensões, é preciso ressaltar a evasão de jovens e suas famílias para os centros urbanos, principalmente para a cidade de Atalaia do Norte. Esta saída, sob a justificativa de acesso à educação escolar, além dos problemas de vulnerabilidade, tem trazido um impacto no crescimento populacional das aldeias, conforme já mencionado anteriormente, especialmente no caso dos povos Marubo e Matis.



RESULTADOS E DISCUSSÃO DO DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

2



NÚMERO DE ESCOLAS, PROFESSORES E ESTUDANTES

O levantamento realizado aponta a existência de 52 “espaços escolares” ativos na TIVJ, distribuídos entre as aldeias dos povos Marubo, Matis, Matsés (Mayuruna), Kanamari e Kulina-Pano. Esses espaços atendem a aproximadamente 1.420 estudantes indígenas, segundo dados atualizados a partir do Encontro de Professores Indígenas realizado em janeiro de 2024. Os dados contrastam com os números oficiais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC), que totalizavam cerca de 2.067 alunos matriculados para a mesma época.

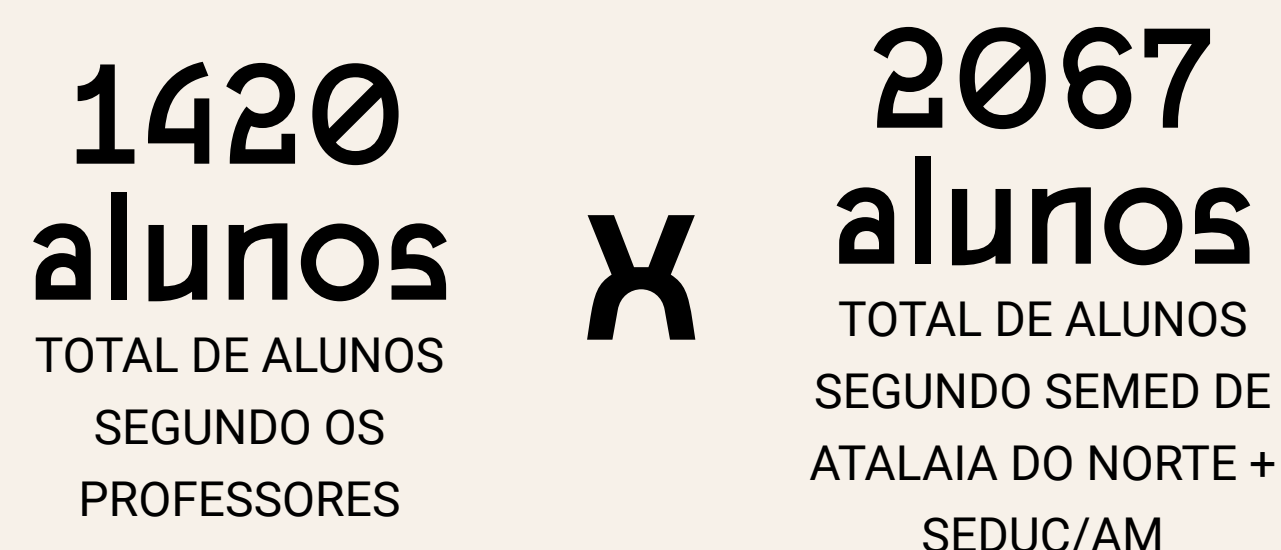
O número de professores indígenas atuando nas aldeias gira em torno de 119, sendo a maioria deles jovens e com formação de Ensino Médio. Em 2023, houve a contratação de um número considerável de professores, ainda que sem formação superior específica. O Quadro 2 apresenta a distribuição do total de alunos e de escolas por povo.

POVO	ESCOLAS INDÍGENAS	POPULAÇÃO (2023)	ALUNOS	PORCENTAGEM DE ESTUDANTES
Marubo	20	1511	459	30,38%
Mayuruna	12	1886	453	24,01%
Matis	5	382	122	31,94%
Kanamari	12	1686	341	20,23%
Kulina-Pano	3	128	45	35,16%

QUADRO 2 – QUANTITATIVO ATUAL DE ESTUDANTES NA TIVJ.

BREVE COMPARAÇÃO ENTRE DADOS OFICIAIS (SEMED/SEDUC) E DADOS LEVANTADOS EM CAMPO

Os dados colhidos diretamente com os professores indígenas revelam discrepâncias significativas em relação àqueles fornecidos pelas secretarias de educação:



Essas divergências são atribuídas, entre outros fatores, à prática recorrente de “rematrícula” de alunos em séries anteriores, como para aumentar o número de matrículas e garantir repasses financeiros, conforme apontado por depoimentos de professores Kanamari.

O motivo desta diferença dos dados foi objeto de discussão com os professores indígenas durante o Encontro dos Professores (2024). Na ocasião, foi apontada a prática de inclusão de um mesmo aluno mais de uma vez nos dados oficiais para justificar a demanda pelo atendimento escolar pela Semed, ou porque o aluno não atingiu a meta de escolarização proposta pela secretaria de educação.

Segue a explicação de um professor Kanamari:

“Um aluno estudava no primeiro, no segundo, no terceiro e no quarto ano. Quando terminava o quinto ano, o professor matriculava de novo lá para trás, lá para o terceiro ano. Aí ele fazia tudo de novo. Acho que pensavam que era uma questão de não ter demanda. Eles matriculavam os alunos também em anos anteriores para manter a demanda. Acho que era isso. Outra coisa que vimos foi um mesmo aluno com dois nomes com pais diferentes. Isso vimos muito. Agora sabemos que quanto maior o número de alunos, mais recurso vem para atender. Acho que era isso o pensar deles..”

RESULTADOS E DISCUSSÃO DO DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

Essa prática denota a omissão do poder público em atender a educação escolar indígena a partir de suas especificidades, considerando turmas menores em função do tamanho populacional, dos desafios logísticos e da perspectiva do conhecimento intercultural. O atendimento de forma específica, de acordo com a realidade, ainda que garantido em lei, segue como um desafio operacional dos sistemas de ensino, que possuem métricas de recursos relacionadas ao quantitativo de alunos, resultando em limites de investimento nas escolas indígenas que comprometem sua qualidade.

PROBLEMAS ESTRUTURAIS

As escolas indígenas da Terra Indígena Vale do Javari enfrentam desafios históricos estruturais que revelam o descompasso entre o que está previsto na legislação brasileira para a Educação Escolar Indígena e o que é praticado nas aldeias. Apesar da existência da Resolução CEB/CNE nº 5/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, as escolas seguem operando com estruturas e lógicas herdadas de modelos urbanos, pouco compatíveis com os projetos de futuro dos povos indígenas. Abaixo seguem os principais problemas que se alongam no decorrer dos últimos dez anos:

Falta de Infraestrutura

A maioria das escolas visitadas (no período abarcado pelo presente diagnóstico) não possuía banheiros, acesso à água potável ou energia elétrica regular. Muitas funcionavam em construções improvisadas, sem mobiliário adequado. Esses fatores comprometem a permanência dos estudantes, o trabalho pedagógico dos professores e a dignidade da prática escolar.

Há um agravante, apontado pelos professores indígenas, de que a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, responsável pela oferta

do 2º Ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, disponibiliza os professores, mas não oferece qualquer estrutura física nas aldeias para que eles realizem seus trabalhos, o que os obriga a utilizar os espaços escolares ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Atalaia do Norte e destinados ao 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Os professores do Estado, então, precisam chegar a acordos com os do município a respeito do revezamento para uso do espaço. Isso faz com que, muitas vezes, as aulas do Ensino Fundamental II aconteçam nos períodos vespertinos, em que o calor é frequentemente excessivo.

Materiais Didáticos Inadequados

A inadequação dos materiais didáticos é um problema crônico. Conforme Alciney Marubo, do povo Marubo, relata:

Temos 22 anos de atuação como professores, mas não tivemos oportunidade de elaborarmos material didático bilíngue ou multilíngue. Porque estamos vivendo aqui com vários povos, com línguas oficiais, como o português e o espanhol, línguas de contato. Com nossa formação, poderíamos nós mesmos fazer a produção de materiais, publicados e distribuídos nas escolas. Essa é a luta. A formação que nós fizemos preparou os professores nesse sentido, mas até agora

não tivemos isso. Quando discutimos isso, qualquer gestor que passou nesses 23 anos, eles negam nossos direitos. O que falta é o movimento indígena reivindicar por isso. Isso é o atraso que nós temos. Estamos trabalhando de uma realidade diferente do que estamos vivendo. Por exemplo, o material didático que recebemos fala de maçã, de zebra. As nossas crianças começam a conhecer outras coisas. É muito importante conhecer outras coisas, mas, conforme nossa orientação, é começar da nossa casa e depois ir para longe. Isso que a gente entende.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DO DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

Cabe ainda destacar que os livros enviados pelas secretarias de educação são produzidos para contextos urbanos, desconsiderando os saberes indígenas, as línguas originárias e os territórios específicos. O acesso a materiais próprios, elaborados pelas comunidades, é quase inexistente e políticas públicas para sua produção e distribuição são ainda incipientes. Os poucos materiais didáticos específicos e diferenciados existentes foram produzidos pelo CTI, a pedido e com a participação de professores e pesquisadores indígenas desses povos.

Formação Insuficiente dos Professores

A formação dos professores é um pilar fundamental para a qualidade da educação. Makë Bush Matis, do povo Matis, enfatiza:

“Eu sempre falo, hoje em dia, que não penso em escola construída quando pensamos em educação, penso é no professor formado. Formação dos professores. O que os Matis estamos pensando hoje? Com isso que a educação avançaria. Se não tem terceiro ano, não tem como avançar a educação, precisamos de professores indígenas formados no Ensino Superior para atuar no Ensino Médio.”

A liderança relata o fato que a maioria dos docentes indígenas possui apenas o Ensino Médio completo. Há insuficiência de cursos específicos para formação inicial para atendimento da demanda e, principalmente, de programas de formação conti-

nuada com abordagem intercultural e metodologia adaptada à realidade local. As formações disponíveis seguem o modelo “universalizante”, que não contemplam as diferenças entre os povos.

Descontinuidade no Acompanhamento Pedagógico

A supervisão pedagógica inexistente por parte da Seduc-AM e insuficiente por parte da Semed de Atalaia do Norte dificulta a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Os professores relatam que estão isolados, sem apoio técnico ou didático, e que a coordenação institucional tem dificuldade em respeitar formalmente a singularidade das escolas indígenas.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Entre um dos maiores desafios contemporâneos, destaca-se a crescente migração de jovens para as cidades em busca de continuidade nos estudos. Raimundo Mean, do povo Mayuruna, reflete sobre essa mudança:

“Naquele tempo, quem aprendia a escrever ficava lá. Se o aluno aprendia a ler e escrever, já estava ótimo. Aprendeu isso e ficava na aldeia. Só que, com as mudanças que ocorreram, começou também a aparecer um problema que vemos hoje. Os alunos, os jovens começaram a ter essa visão de quererem continuar os estudos deles. Os jovens, então, começaram a sair das aldeias. Isso

também trouxe problemas pra nós. Antes, o aluno aprendia e ficava lá. Com o tempo, acho que abriu a mente dos jovens, dos pais e das mães também. E as aposentadorias dos pais deram um pouco de condições para esses jovens saírem das aldeias continuar seus estudos. Agora, eu vejo que a educação indígena tem dois lados. Muitas vezes, estamos falando de ‘muito índio aqui na cidade’, é isso né, tem a ver com isso. Porque a educação melhorou. O ensino melhorou. Agora as crianças aprendem mais rápido, aprendem escrevendo. E eles vêm pra cidade né.”

RESULTADOS E DISCUSSÃO DO DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

Percebe-se, além das deficiências estruturais, quatro grandes desafios emergentes que colocam em risco a continuidade e o fortalecimento da educação indígena na TIVJ:

1

SAÍDA DOS JOVENS PARA AS CIDADES

A ausência de Ensino Médio nas aldeias tem levado jovens a migrar para centros urbanos, muitas vezes sem apoio, enfrentando racismo, desestruturação e evasão. Isso rompe vínculos comunitários e desmobiliza projetos locais de futuro. A fala de Raimundo Mean deixa claro como as pressões da sociedade externa interferem nas necessidades e organização sociocultural dos povos indígenas.

2

AUSÊNCIA DE SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Não há técnicos responsáveis por acompanhar as escolas indígenas no território. Isso compromete o planejamento, a formação em serviço e a troca de experiências entre professores.

3

FORMAÇÃO SUPERIOR PARA PROFESSORES INDÍGENAS INSUFICIENTE

Para que professores indígenas possam assumir o Ensino Médio, é exigido diploma de graduação. No entanto, a oferta de cursos superiores específicos é inexistente ou inadequada.

A escola indígena precisa ser compreendida como **projeto político de futuro dos povos**, e não como mera reprodução empobrecida da escola urbana. Para isso, é fundamental garantir autonomia, reconhecimento e recursos adequados. A continuidade do projeto atual pode apoiar esses eixos, mas o dever constitucional de assegurar esse direito é do Estado brasileiro.

4

CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES SEM O DOMÍNIO DA LÍNGUA INDÍGENA

A contratação de professores de outros povos ou não indígenas – especialmente sem domínio da língua e dos códigos culturais locais – compromete profundamente a construção de uma educação verdadeiramente intercultural, afetando o vínculo entre a escola e a comunidade, e desvalorizando os saberes próprios do povo atendido.

Na TIVJ, são poucos os professores de outros povos ou não indígenas, em um total de 12⁸. A questão é que não há quadro de professores indígenas Marubo, Matis, Mayuruna, Kanamari ou Kulina-Pano formados no Ensino Superior para atender a demanda pelo Ensino Médio, gerando uma situação complexa para o atendimento.

⁸ Dados fornecidos pelos professores no Encontro de Professores Indígenas realizado em janeiro de 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DO DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

Diante do exposto, observa-se que, apesar da existência de uma legislação específica voltada para a educação escolar indígena – como a Resolução 05/2012 do Conselho Nacional de Educação – que reconhece a necessidade de uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, a realidade observada demonstra que o sistema de ensino regular segue impondo limitações à construção de uma educação verdadeiramente própria. A falta de adaptação curricular, a ausência de materiais específicos e a precariedade estrutural, inclusive de formação de recursos humanos, revelam a persistente incompreensão das particularidades da educação indígena, além do descaso e desconsideração às demandas históricas dos povos indígenas da TI Vale do Javari.



ESTUDO DE CASO - POVO MAYURUNA (CALHA DO RIO JAQUIRANA)

aldeias abarcadas: Lobo, Trinta e Um, São Meireles, Soles, Maniwa e Cruzeirinho

Dimensão Pedagógica-Curricular

O processo de ensino-aprendizagem nas escolas das aldeias Mayuruna é profundamente marcado por um conjunto de desafios estruturais e culturais. As práticas pedagógicas observadas durante as visitas de campo indicam que, apesar do comprometimento dos professores, o ensino permanece pautado por conteúdos e metodologias descontextualizados da realidade local.

Grande parte dos professores utiliza os livros didáticos padrões distribuídos pelo Estado, que não contempla os saberes e línguas dos povos indígenas. Não há materiais pedagógicos produzidos pelo governo em língua Matsés, apenas o material produzido pelo CTI e alguns materiais produzidos por missionários com os Mayuruna que vivem em território peruano. Tampouco, há uma estratégia consolidada e oficial para alfabetização bilíngue. Ainda assim, alguns professores se valem de elementos da oralidade e do cotidiano das aldeias como ferramentas de apoio ao processo de aprendizagem.

Em relação à formação, a maioria dos professores possui apenas o Ensino Médio completo. Há casos de professores com formação incompleta e poucos com algum acesso a formação complementar (ex: cursos técnicos ou módulos do PARFOR⁹). A ausência de acompanhamento pedagógico sistemático por parte da SEDUC ou SEMED é apontada como uma das principais lacunas no desenvolvimento profissional dos docentes.

O grau de aproveitamento dos estudantes, segundo relatos de professores, é baixo. As turmas em geral são multisseriadas, o que exige do professor o

⁹ Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DO DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

manejo de diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma sala. Há dificuldades de leitura e escrita mesmo entre alunos que cursam o segundo ciclo do Ensino Fundamental, o que compromete a permanência e o avanço escolar.

Dimensão Administrativa

As escolas localizadas nas aldeias da calha do Jaquirana contam com cerca de 28 professores, conforme levantamento do Encontro de Professores. O perfil predominante é de professores jovens, homens e mulheres em faixas etárias entre 20 e 35 anos, pertencentes ao próprio povo Mayuruna. Essa característica fortalece a identificação comunitária com a escola, embora a formação docente continue sendo um entrave para a qualidade do ensino.

Os estudantes somam aproximadamente 453 alunos, de diferentes faixas etárias, distribuídos do Ensino Infantil ao Ensino Fundamental II. Há ainda casos pontuais de alunos no Ensino Médio, embora essa etapa não seja formalmente ofertada de forma contínua na região.

O vínculo institucional dos professores se dá tanto pela esfera municipal (SEMED) quanto pela estadual (SEDUC), com diferenças de remuneração, obrigações e acompanhamento. A gestão compartilhada desses vínculos institucionais, no entanto, é frágil. Muitos professores relataram atrasos em pagamentos e descontinuidade contratual.

As condições materiais de trabalho são precárias: as escolas carecem de banheiros, acesso à água potável, materiais básicos (cadernos, lápis, quadros), e as estruturas físicas estão, em sua maioria, deterioradas ou improvisadas.

Dimensão Organizativa e Participativa

A relação entre professores, comunidade e organizações indígenas na calha do Jaquirana tem sido um dos pontos fortes identificados no diagnóstico. Os professores mantêm diálogo constante com lideranças e famílias, e a Organização Geral dos Mayuruna (OGM) tem atuado como elo político entre as escolas e as instituições públicas.

Reuniões comunitárias são realizadas periodicamente, servindo como espaços de avaliação da escola e de planejamento. A participação das lideranças nas decisões educacionais é efetiva, especialmente na indicação de professores, definição de calendários e acompanhamento das demandas junto à SEMED e à SEDUC.

No entanto, a relação com as secretarias de educação é frágil e marcada por assimetrias. A SEMED tem demonstrado mais abertura ao diálogo e contratou pedagogos indígenas para apoio às escolas em todas as calhas de rio. Já a SEDUC, responsável pelas etapas finais do ensino, é praticamente ausente. Não há orientações pedagógicas específicas, nem oferta sistemática de formação continuada. As lideranças relatam que a ausência do Estado compromete a implementação efetiva dos Projetos Políticos Pedagógicos, que, em sua maioria, ou são inexistentes ou se encontram em fase inicial de elaboração¹⁰.

Em síntese, o diagnóstico do povo Mayuruna evidencia um cenário de esforço comunitário e resistência frente à negligência estrutural do Estado. As práticas pedagógicas, ainda que limitadas, se sustentam graças ao protagonismo dos professores indígenas e ao engajamento das organizações locais, que atuam como agentes fundamentais na defesa do direito à educação diferenciada.

¹⁰ Em 2025 - após o período abarcado por este diagnóstico, portanto - a SEMED retomou, com apoio do CTI, o processo de elaboração de alguns PPPs da TIVJ, como o do povo Matis.



ESTUDO DE CASO - POVO MATIS (CALHA DO RIO BRANCO)

aldeias abarcadas: Kudaya, Tawaya, Paraíso, Nova Geração e Txëxë Wassa.

Dimensão Pedagógica-Curricular

O trabalho pedagógico nas escolas Matis é marcado por práticas adaptadas à realidade local, realizadas majoritariamente por professores indígenas com ensino médio completo e forte vínculo comunitário. Observa-se um esforço significativo desses educadores em integrar saberes tradicionais às disciplinas convencionais. As aulas contemplam conteúdos de Língua Materna, Práticas Culturais e História do povo Matis, combinados com conteúdos formais como Língua Portuguesa, Matemática e Geografia. A metodologia é, em sua maioria, centrada em atividades dentro da sala de aula e, quando possível, os professores intercalam aulas de campo. Há uma preponderância de conteúdos adaptados a partir de livros didáticos das escolas urbanas, mas muitos professores conseguem incluir também atividades relacionadas aos saberes tradicionais do povo Matis - apesar da carência de materiais didáticos adequados à realidade indígena e da ausência de uma proposta curricular adaptada às especificidades culturais.

As escolas operam em regime multisseriado, o que gera desafios didáticos importantes, especialmente na alfabetização. A heterogeneidade das turmas, somada à falta de formação pedagógica continuada, compromete a progressão dos alunos. Ainda assim, muitos professores demonstram iniciativas para adaptar conteúdos e planejar aulas com base em suas próprias vivências e pesquisas locais. A ausência de acompanhamento pedagógico regular por parte da SEDUC e SEMED aprofunda essas dificuldades, deixando os docentes sem orientações sistemáticas.

Dimensão Administrativa

As escolas Matis enfrentam sérias deficiências estruturais e administrativas. Grande parte das unidades funciona em prédios precários, sem energia elétrica, acesso à água ou banheiros adequados. A merenda escolar, quando chega, é escassa e inapropriada à cultura alimentar local. Há uma completa ausência de cargos administrativos, sobrecarregando os professores com funções administrativas como preenchimento de diários, planejamento de aulas e gestão de materiais.

A instabilidade contratual dos professores, especialmente no caso dos vinculados ao município, gera insegurança laboral e descontinuidade nas ações pedagógicas. Faltam canais efetivos de comunicação



RESULTADOS E DISCUSSÃO DO DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA TERRA INDÍGENA VALE DO JAVARI

com os gestores das Secretarias de Educação, além da logística para acesso a formações, reuniões ou entrega de materiais ser deficiente. A ausência de uma política de valorização do magistério indígena compromete o engajamento a longo prazo e a qualificação do corpo docente.

Dimensão Organizativa e Participativa

Apesar das dificuldades institucionais, as escolas Matis se apoiam fortemente nas estruturas tradicionais de governança indígena. A escolha dos professores frequentemente se dá por indicação das lideranças comunitárias, e reuniões escolares contam com ampla participação de caciques e pais, reforçando o caráter comunitário da educação. Essa articulação entre escola e comunidade fortalece o pertencimento dos alunos e legitima a escola como espaço relevante no cotidiano da aldeia.

Entretanto, os relatos mostram que a participação das lideranças e da comunidade ainda é limitada nos processos decisórios mais amplos, como na formulação de propostas curriculares ou na cobrança de direitos perante o poder público. Há o desejo, por parte dos professores, de maior integração com outras escolas indígenas e intercâmbio de experiências com outros povos. O protagonismo juvenil também precisa ser mais estimulado, especialmente frente à crescente evasão para os centros urbanos, motivada pela busca por oportunidades de estudo e de acesso a fontes de renda.

PRINCIPAIS VIOLAÇÕES DE DIREITOS E DESAFIOS

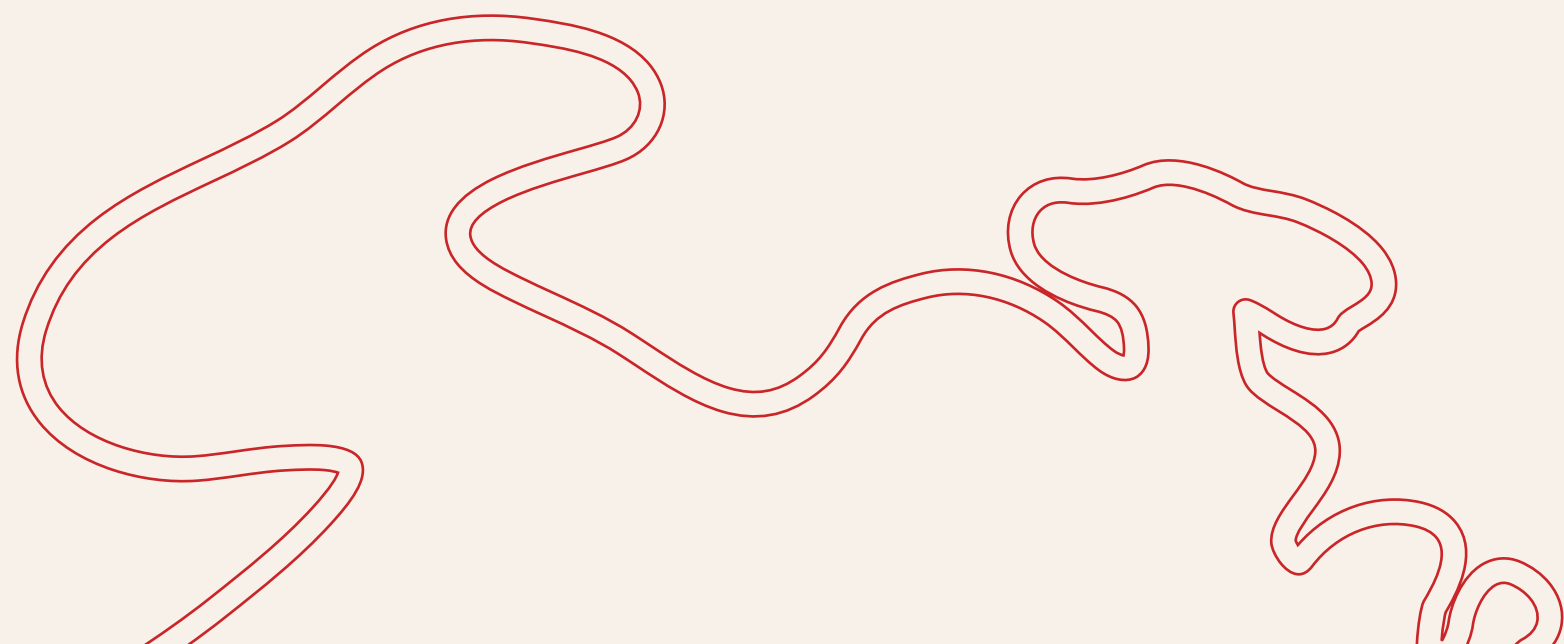
O diagnóstico identificou uma série de violações concretas aos direitos educacionais dos povos indígenas da Terra Indígena Vale do Javari, com destaque para os povos Matsés/Mayuruna, foco deste relatório parcial. As evidências colhidas revelam não apenas a ausência do Estado em aspectos fundamentais da oferta educacional, como também a reprodução de práticas escolares inadequadas que impedem a construção de uma educação verdadeiramente diferenciada, intercultural e comunitária.

Violações dos Direitos à Educação Escolar Indígena

As violações dos direitos à educação escolar indígena são históricas e persistentes. Alciney Marubo, do povo Marubo, descreve a dificuldade em ter professores permanentes e o apoio necessár

Quando foi em 1996, a SEMED, através de uma professora, conseguiu um professor permanente para dar aula, sem ser mulher dos funcionários. Porque os professores iam, mas não aguentavam esses 12 meses. Nem todas as vezes, esses professores davam conta, então a gente não seguia a série que estávamos cursando. Na época, também víamos que não conseguiam lançar as notas. Mas, a secretaria, com uma nova percepção, conseguiu entender e colocou um

professor, que foi o Panã, falecido recentemente. Ele foi um dos primeiros. Ali que começamos a estudar, fazendo os livros, tendo as notas. Foi com ele que começou. Nesse momento é que começamos a perceber que o índio tem capacidade de ser alguma coisa. Com essa nova percepção, começamos a estudar. Mas, o apoio sempre falta - como estamos vendo hoje. Apoio logístico, apoio em material didático... Havia formação para o professor, mas não era específica para indígenas.



Diante de diversos relatos como o de Alciney e outros professores, os principais pontos identificados foram:

NÃO RECONHECIMENTO DE PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPPs):

Mesmo quando elaborados pelas comunidades com apoio de professores, os PPPs não são oficialmente reconhecidos pelas Secretarias de Educação, violando o direito à gestão autônoma e diferenciada das escolas indígenas.

AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ACESSORIA PEDAGÓGICA:

A formação inicial é insuficiente e não há suporte técnico ou pedagógico regular, mesmo em contextos em que o número de professores com ensino médio é majoritário. A falta de acompanhamento por parte da SEDUC é recorrente e compromete a qualificação docente.

OFERTA DESCONTEXTUALIZADA DE MATERIAIS DIDÁTICOS:

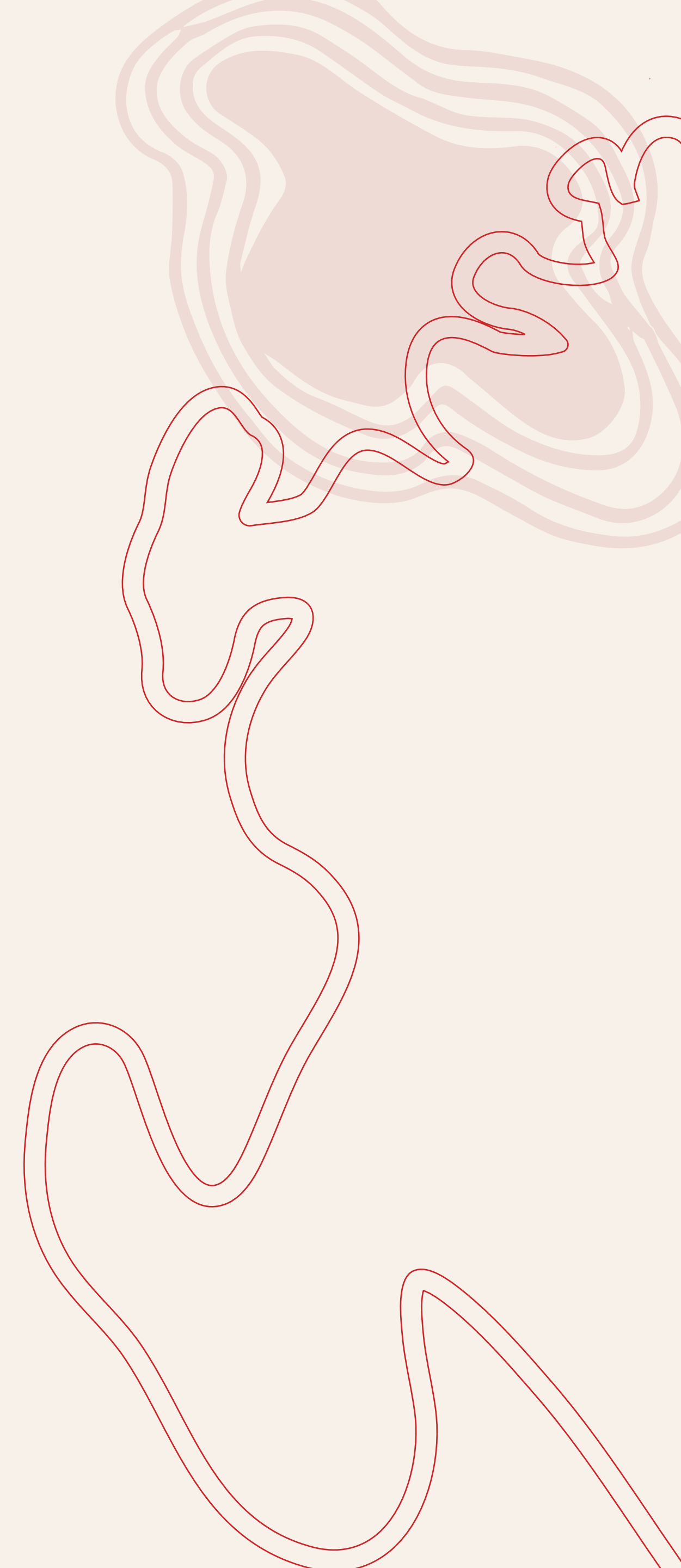
Os livros enviados às escolas são produzidos para contextos urbanos e não contemplam as línguas, territórios, cosmologias e modos de vida dos povos indígenas. A ausência de material próprio configura negligência e descaracterização cultural.

INFRAESTRUTURA ESCOLAR PRECÁRIA:

A maioria das escolas funciona sem acesso a saneamento básico, sem energia elétrica ou espaço físico adequado. Em muitos casos, aulas ocorrem em espaços improvisados pelas próprias comunidades, sem apoio governamental.

VIOLAÇÃO À CONTINUIDADE ESCOLAR:

A falta de oferta sistemática do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio nas aldeias obriga muitos estudantes a migrarem para a cidade, expondo-os a situações de vulnerabilidade e rompimento com o território.



Evidências de Dificuldades nas Três Dimensões

Na **dimensão pedagógica-curricular**, observa-se que os professores trabalham com múltiplas séries em uma mesma sala, sem suporte para desenvolver metodologias adequadas. A formação pedagógica é limitada, e muitos docentes relatam dificuldade em preparar as aulas e adaptar o conteúdo à realidade local. Como apontado por Gilberto Dashë, professor Mayuruna da aldeia Cruzeirinho, os livros da SEMED não facilitam a aprendizagem dos alunos, por não refletirem o cotidiano das aldeias. O relato de Raimundo Mëan Mayuruna confirma a carência de propostas curriculares próprias e a urgência de consolidar uma matriz coerente com os saberes dos povos.

Para os povos indígenas, a integração dos saberes tradicionais é crucial. Marcos Karon Kanamari, do povo Kanamari, destaca a importância dessa abordagem:

“Para mim, tem que ser os dois [conhecimentos do branco e do indígena] - na escola e fora dela. Porque os alunos têm que escrever o que fazem fora da escola, quando pescam, vão para a roça. Eles têm que escrever na língua e em português. Tem que ensinar a escrita, quando ele faz o trabalho, ou conta história, ou desenhar o que ele faz fora da sala. A educação diferenciada é que é diferente da do não-indígena.”

Os alunos aprendem fora da escola, junto com os pais, e em casa mesmo. A língua é diferente, a cultura é diferente. Os alunos aprendem nas danças junto com os velhos. Isso que entendo de educação diferenciada.”

Na **dimensão administrativa**, a rotatividade de professores, a insegurança contratual, e a ausência de equipamentos básicos (como impressora e computador) afetam diretamente a organização escolar. A sobrecarga causada pelas turmas multisseriadas e a falta de reconhecimento institucional dos esforços locais são temas recorrentes nos relatos.

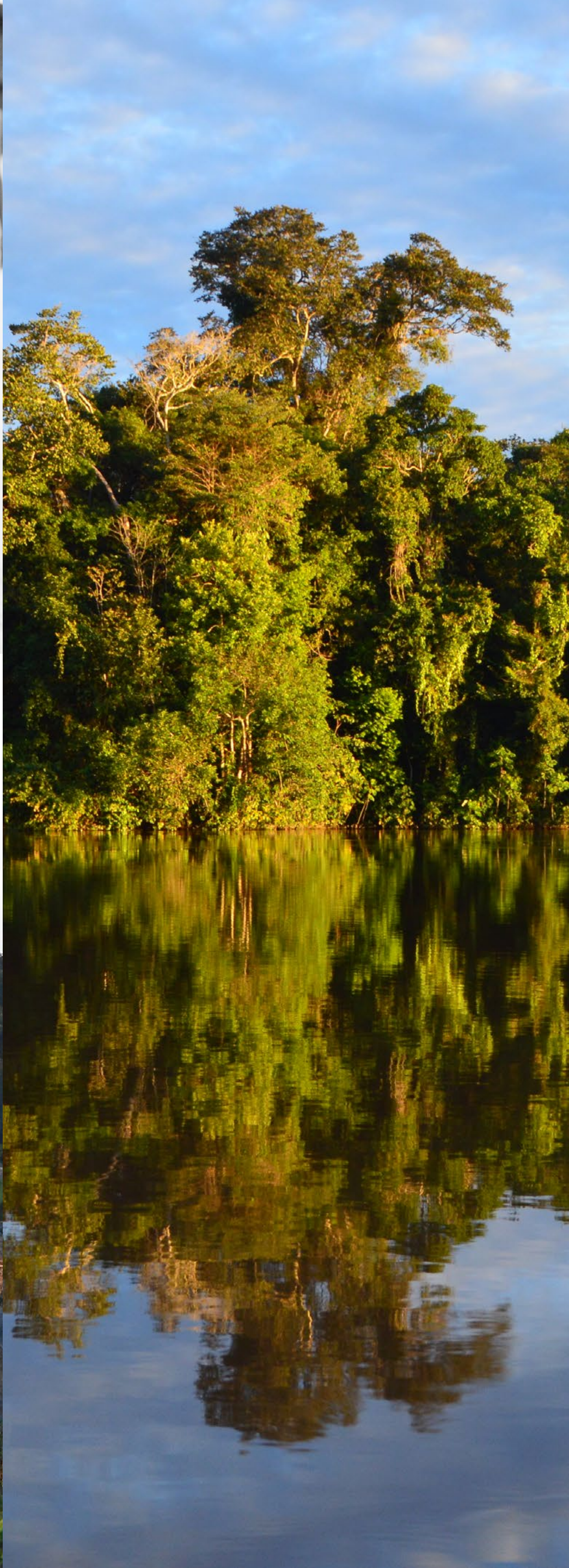
Na **dimensão organizativa e participativa**, os professores relatam que as lideranças têm interesse em contribuir, mas os canais institucionais para participação são frágeis ou inexistentes. O descompasso entre o que as escolas desejam e o que é de fato implementado foi explicitado na Carta do Encontro de Professores Indígenas, que solicita autonomia na elaboração e gestão das ações educacionais. Depoimentos como o do cacique Waki Mayuruna (conhecido como Caiçuma)¹¹ evidenciam a urgência de uma formação que valorize os conhecimentos tradicionais e a ética do trabalho coletivo na comunidade.

¹¹ Ver Anexo III.

Em síntese, a realidade observada viola princípios fundamentais estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na LDB (Lei 9394/96), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CEB/CNE nº 5/2012). A escola que se pratica nas aldeias Mayuruna está distante da escola que se deseja e que é garantida em lei: uma escola construída a partir do território, da cultura e da autonomia dos povos indígenas.

RECOMENDAÇÕES E AÇÕES DE INCIDÊNCIA

3



RECOMENDAÇÕES E AÇÕES DE INCIDÊNCIA

Este capítulo apresenta as recomendações e ações de incidência propostas a partir dos resultados do diagnóstico. Para garantir a continuidade e a coerência das ações no território, recomenda-se que futuras propostas de projeto, incluindo a análise da problemática (árvores de problemas e soluções), adotem a mesma estrutura tripartite deste diagnóstico:



Essa abordagem assegura que as novas iniciativas estejam diretamente alinhadas com os desafios e as potencialidades aqui identificados, fortalecendo a complementaridade entre os diferentes instrumentos de planejamento e ação.

Apesar de ser responsabilidade do poder público assegurar a infraestrutura, o reconhecimento legal dos PPPs, o provimento de professores qualificados e a criação de políticas de acompanhamento pedagógico específicas para os territórios indígenas, este diagnóstico aponta que **os dados oficiais não refletem a realidade das escolas indígenas** e que a complexidade da educação intercultural exige instrumentos próprios de avaliação, construção curricular e acompanhamento. Sem uma ação sistemática, rigorosa e de longo prazo, a invisibilidade persiste, assim como a exclusão. Este documento é, portanto, uma ferramenta estratégica para fortalecer o direito dos povos indígenas à educação que respeite suas culturas, línguas e modos de vida.

Neste sentido apontamos como fundamentais e necessárias que as ações do CTI e demais parceiros na área da educação escolar contribuam com o estabelecimento das linhas de base e ações estruturantes que com-

põem o Ciclo de Políticas Públicas, no aspecto que diz respeito à governança e autonomia dos povos indígenas, incluindo o reconhecimento oficial dos Projetos Político-Pedagógicos e a formação docente específica.

PROPOSTA DE AÇÕES INTEGRADAS - CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O ciclo de políticas públicas é um modelo analítico que descreve as etapas pelas quais uma questão social se transforma em uma ação governamental, é implementada, avaliada e, se necessário, ajustada. Compreender esse ciclo é fundamental para analisar a efetividade das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, especialmente na Terra Indígena Vale do Javari, onde as particularidades socioculturais e geográficas impõem desafios únicos. As etapas desse ciclo – formulação da agenda, formulação da política, implementação, avaliação e ajuste – são interligadas e influenciadas por diversos atores e contextos, sendo o CTI um importante parceiro para apoiar os povos indígenas nos espaços de construção de suas políticas, bases curriculares próprias e defesa de direitos.

Formulação da Agenda: A Visibilidade das Demandas Indígenas

A formulação da agenda é a etapa em que os problemas sociais ganham reconhecimento público e governamental, tornando-se prioridades para a ação estatal. No contexto da educação escolar indígena, a inclusão das demandas dos povos do Vale do Javari na agenda pública tem sido um processo longo e marcado por lutas. Historicamente, a invisibilidade e a marginalização das realidades indígenas resultaram em políticas genéricas, descoladas de suas necessidades específicas. No entanto, o movimento indígena, com o apoio de organizações como o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), tem desempenhado um papel crucial na denúncia das violações de direitos e na proposição de alternativas.

RECOMENDAÇÕES E AÇÕES DE INCIDÊNCIA

Os depoimentos dos professores indígenas, como Raimundo Mean, Alciney Marubo e Marcos Karon Kanamari, evidenciam a persistência de problemas estruturais que clamam por atenção. A falta de professores permanentes, a inadequação dos materiais didáticos e a ausência de acompanhamento pedagógico são questões que, por muito tempo, permaneceram à margem da agenda governamental. A realização de diagnósticos participativos, como o presente relatório, é um passo fundamental para dar visibilidade qualificada a essa realidade, transformando as experiências vividas em dados e narrativas que exigem uma resposta do Estado. **A reorganização da pauta educacional com base em dados próprios**, como mencionado na linha do tempo do relatório, demonstra o protagonismo indígena na construção de sua própria agenda.

Formulação da Política: Entre a Legislação e a Realidade

Uma vez que um problema entra na agenda, a etapa seguinte é a formulação da política, que envolve a elaboração de propostas, leis e programas para enfrentar a questão. No Brasil, a legislação avançou significativamente no reconhecimento da educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, com marcos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Contudo, a distância entre o que está previsto na lei e a realidade observada nas aldeias do Vale do Javari é gritante.

Os depoimentos revelam que, apesar das diretrizes legais, a formulação das políticas muitas vezes não reflete as particularidades e os saberes locais. Alciney Marubo, por exemplo, destaca a ausência de materiais didáticos bilíngues ou multilíngues

produzidos pelos próprios indígenas, e a utilização de materiais que abordam realidades distantes, como maçãs e zebras. Marcos Karon Kanamari, por sua vez, ressalta a importância de integrar os conhecimentos indígenas, como a matemática Kanamari presente na construção de paneiros e cocares, ao currículo escolar. A formulação de políticas eficazes, portanto, exige não apenas a observância da legislação, mas também a **participação ativa dos povos indígenas na cocriação de soluções que respeitem e valorizem suas culturas e conhecimentos**.

Implementação: Desafios e Lacunas na Prática

A implementação é a fase em que as políticas formuladas são colocadas em prática. É aqui que os desafios se tornam mais evidentes, especialmente em contextos complexos como a Terra Indígena Vale do Javari. A grande extensão territorial, a dificuldade de acesso às aldeias e a escassez de recursos são fatores que dificultam a efetivação das políticas educacionais. A falta de infraestrutura adequada nas escolas, a precariedade dos materiais didáticos e a formação insuficiente dos professores são problemas recorrentes, conforme apontado no Capítulo II do relatório.

Os depoimentos dos professores indígenas ilustram as lacunas na implementação. Raimundo Mean relata a descontinuidade das aulas devido à falta de professores permanentes em sua infância, e a ausência de acompanhamento pedagógico adequado. Makë Bush Matis descreve a dificuldade em elaborar planos de aula e a necessidade de orientação pedagógica contínua. Alciney Marubo menciona que, apesar da formação, os professores não tiveram oportunidade de elaborar material didático bilíngue ou multilíngue, e que o calendário escolar não res-

peita as especificidades indígenas. A implementação efetiva das políticas educacionais, portanto, exige não apenas a alocação de recursos, mas também a **construção de capacidades locais, a valorização dos profissionais indígenas e a adaptação das estratégias às realidades de cada comunidade**.

Avaliação: Monitoramento e Ajuste Contínuo

A avaliação é a etapa em que os resultados das políticas são monitorados e analisados, a fim de verificar sua efetividade e identificar a necessidade de ajustes. No contexto da educação escolar indígena, a avaliação deve ir além dos indicadores quantitativos, considerando também os impactos qualitativos na vida dos povos indígenas e na valorização de suas culturas. A ausência de um sistema de avaliação adequado e participativo tem sido um dos entraves para o aprimoramento das políticas educacionais no Vale do Javari.

Os depoimentos dos professores revelam a percepção de que, apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito. Marcos Karon Kanamari expressa preocupação com a influência da tecnologia não-indígena e a perda de rituais e cantos tradicionais entre os jovens, o que sugere a necessidade de avaliar o impacto da educação formal na cultura indígena. Raimundo Mean observa que, embora a educação tenha melhorado e as crianças aprendam mais rápido, isso também as leva a sair das aldeias para estudar na cidade, o que gera novos desafios. A avaliação, portanto, deve ser um **processo contínuo e dialógico, que envolva os povos indígenas na definição dos critérios** de sucesso e na proposição de ajustes que garantam a relevância e a sustentabilidade das políticas educacionais.

RECOMENDAÇÕES E AÇÕES DE INCIDÊNCIA

Ajuste: Aprimoramento e Adaptação das Políticas

A etapa final do ciclo de políticas públicas é o ajuste, em que as políticas são revisadas e adaptadas com base nos resultados da avaliação. No caso da educação escolar indígena, **o ajuste contínuo é fundamental para garantir que as políticas respondam às necessidades** em constante evolução dos povos indígenas e às particularidades de cada contexto. Isso implica em flexibilidade, capacidade de aprendizado e disposição para inovar.

Os professores indígenas, em seus depoimentos, oferecem contribuições e perspectivas valiosas para o ajuste das políticas. Raimundo Mean, ao refletir sobre sua própria trajetória, sugere que, se tivesse uma nova oportunidade como professor, exploraria mais o território e os conhecimentos indígenas, como a caçada, a roça, os cantos e as medicinas, e os traria para a sala de aula. Makë Bush Matis enfatiza a necessidade de capacitação e oficinas para os professores, a fim de que possam explorar e desenvolver os conhecimentos indígenas. Alciney Marubo destaca a importância de os próprios indígenas produzirem materiais didáticos bilíngues e multilíngues, e de a universidade oferecer formação superior nas aldeias. **O ajuste das políticas, portanto, deve ser um processo colaborativo, que incorpore as vozes e as experiências dos povos indígenas**, transformando os desafios em oportunidades de aprimoramento e inovação.

Em suma, o ciclo de políticas públicas, quando aplicado à educação escolar indígena na Terra Indígena Vale do Javari, revela a complexidade e os desafios de garantir um direito fundamental em um contexto de diversidade sociocultural e geográfica. **A participação ativa dos povos indígenas em todas as etapas** do ciclo – da formulação da agenda ao ajuste das políticas – **é essencial para construir uma educação que seja verdadeiramente diferenciada, específica, intercultural e bilíngue**, e que contribua para o fortalecimento de suas culturas e modos de vida.

RECOMENDAÇÕES E PROPOSTAS DE AÇÕES DIRETAS – ASPECTOS FORMATIVOS

A formação continuada dos professores indígenas é um pilar central para a transformação da realidade educacional na TIVJ. No entanto, para que essa formação seja efetiva e sustentável, é imprescindível que ela seja reconhecida oficialmente pelas Secretarias de Educação (SEMED e SEDUC). As propostas de formação devem ser construídas em diálogo com as autoridades competentes para garantir sua validação e certificação, assegurando que os professores tenham suas carreiras valorizadas e que a formação responda, de maneira concreta e certificada, aos desafios pedagógicos, administrativos e organizativos apontados neste diagnóstico.

As ações formativas devem, portanto, visar não apenas a qualificação técnica, mas também a regularização e o fortalecimento da carreira docente indígena, articulando as demandas das comunidades com os requisitos formais do sistema de ensino.

Seguem abaixo propostas de ações continuadas e de fortalecimento institucional para os próximos dois anos:

Considerando as dimensões específicas apresentadas anteriormente, este relatório propõe:

Fortalecimento da formação continuada de professores.

Produção coletiva de materiais didáticos específicos.

Estratégias de incidência política para reconhecimento e valorização da educação indígena diferenciada.

Apreciação e aprovação pelos Conselhos Municipal e Estadual de Educação dos PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos) de cada povo.

Melhoria da relação e comunicação das escolas das aldeias com as secretarias de educação.

RECOMENDAÇÕES E AÇÕES DE INCIDÊNCIA

DIMENSÃO PEDAGÓGICA-CURRICULAR

Consolidar uma matriz curricular própria de cada povo, com base em discussões locais, experiências acumuladas e apoio técnico especializado

Desenvolver cadernos temáticos nas diferentes línguas indígenas e português, abordando conteúdos da história de cada povo, território, ciências da floresta, práticas agrícolas, entre outros.

Promover intercâmbios entre professores da TIVJ e de outros povos que implementam experiências de educação indígena bilíngue.

Criar turmas de Ensino Médio comunitário nas aldeias.

Desenvolver estratégias de retorno e revalorização do território, incluindo cursos técnicos e de formação profissional vinculados às realidades locais.

Estabelecer parcerias com universidades públicas para implementação de licenciaturas interculturais nas aldeias

Priorizar a formação superior dos professores já atuantes, com bolsas e apoio técnico.

Formação e contratação de um contingente maior de coordenadores pedagógicos indígenas.

DIMENSÃO ADMINISTRATIVA

Reivindicar a regularização institucional dos professores indígenas com vínculo contínuo e estável.

Mapear e suprir necessidades materiais básicas das escolas (mobiliário, eletrificação, acesso à água, impressoras).

Criar uma agenda conjunta com a SEMED para planejamento de estrutura física e gestão escolar.

Criar turmas de Ensino Médio comunitário nas aldeias.

Estabelecimento de uma rede de apoio local com envolvimento de lideranças, professores mais experientes e técnicos de confiança das comunidades.

DIMENSÃO ORGANIZATIVA E PARTICIPATIVA

Fortalecer o papel da Comissão de Professores Indígenas do Javari como instância de articulação pedagógica e política.

Estimular a realização de reuniões bimestrais com pais e lideranças para avaliação do andamento escolar.

Apoiar a elaboração, revisão e reconhecimento formal dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), com ampla participação comunitária.

As recomendações aqui apresentadas baseiam-se nos dados sistematizados ao longo do diagnóstico e na escuta ativa de professores e lideranças indígenas. As propostas estão organizadas por dimensão e articuladas a um plano de ação até 2030, em Anexo.

RECOMENDAÇÕES E AÇÕES DE INCIDÊNCIA

Objetivos Específicos e Metas

Considerando as recomendações anteriormente citadas, considera-se a necessidade de estabelecimento de alguns objetivos e metas para os próximos passos, conforme apresentado abaixo no **Quadro 03**. Tais ações são fundamentais para continuidade do projeto e fortalecimento político dos povos do Vale do Javari diante das violações e omissões do poder público identificadas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METAS
Mapear as escolas, alunos, professores e suas condições de trabalho e estudo, gerando uma base de dados atualizada e validada pelas próprias comunidades.	Realizar pelo menos 10 expedições de coleta de dados nas aldeias mapeadas até dezembro de 2026.
Avaliar as práticas pedagógicas em vigor, considerando a pertinência cultural, o uso das línguas indígenas e a adequação dos calendários escolares às realidades locais.	Levantar e sistematizar informações de pelo menos 30 escolas indígenas (municipais e estaduais) com dados validados pelos professores locais.
Identificar e sistematizar as principais dificuldades estruturais, administrativas e pedagógicas enfrentadas pelas escolas.	Sistematizar um banco de dados demográfico e escolar atualizado da TIVJ, disponibilizado em formato acessível para uso das organizações indígenas.
Analisar a participação das comunidades indígenas na gestão escolar e nos processos de formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).	Realizar oficinas de devolutiva e validação de dados com pelo menos 70% dos professores indígenas.
Produzir recomendações específicas para o fortalecimento da educação escolar indígena, baseadas nas demandas locais, nas lacunas identificadas e nas potencialidades existentes.	Elaborar um relatório técnico final contendo a atualização dos estudos de caso aprofundados para os cinco povos.
Criar condições para o monitoramento permanente da educação escolar indígena na TIVJ, estimulando a autonomia das organizações indígenas na defesa de seus direitos educacionais.	Apresentar as recomendações do diagnóstico em ao menos dois espaços de articulação política regional (fóruns, audiências públicas ou plenárias). Apoiar o fortalecimento da UNIVAJA no monitoramento das políticas de educação

QUADRO 3 – OBJETIVOS E METAS PARA AÇÕES FORMATIVAS DOS PRÓXIMOS PASSOS.

ESTRATÉGIAS DE INCIDÊNCIA POLÍTICA

A efetivação dos direitos educacionais dos povos indígenas da Terra Indígena Vale do Javari exige, além de ações locais e comunitárias, um esforço coordenado de incidência política junto a diferentes esferas institucionais. Desta forma, é importante fortalecer a corresponsabilidade e o envolvimento direto dos diferentes atores da EEI, incluindo as organizações de base e o poder público. Assim, é crucial envolver diretamente as organizações comunitárias de base de cada povo (além da representação regional da UNIVAJA) no planejamento e na avaliação das ações. A educação escolar indígena, para ser verdadeiramente própria e intercultural, deve ser nutrida pela participação direta das comunidades, garantindo que suas vozes e seus projetos de futuro estejam no centro do processo educativo

Em paralelo, este diagnóstico propõe estratégias específicas de articulação para fortalecer a interlocução, garantir o reconhecimento legal dos avanços obtidos e assegurar os recursos necessários para sua continuidade. Recomenda-se a criação de mecanismos formais que garantam a participação explícita e a corresponsabilidade do poder público (SEMED e SEDUC) em todas as fases do planejamento e execução das políticas educacionais para a TIVJ. Essa estratégia permitirá superar o modelo de consulta esporádica e avançar para uma gestão compartilhada, onde as secretarias assumem um papel proativo na resolução dos problemas estruturais aqui levantados.

ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS LOCAIS

- Fortalecer a atuação da **Comissão de Professores Indígenas da TI Vale do Javari**, recém-criada no Encontro de Professores de 2024, como instância de mobilização, planejamento e monitoramento das ações educativas.
- Estimular que cada povo, por meio de suas organiza-

ções de base, se aproprie dos dados do diagnóstico e os utilize em seus planos políticos e educacionais.

- Fomentar encontros territoriais de educação, com participação das aldeias e lideranças, para aprofundar a discussão sobre o modelo de escola desejado.
- Incentivar a criação de comissões locais de acompanhamento dos PPPs e das ações propostas.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF)

- Protocolar o diagnóstico e a Carta do Encontro de Professores junto ao **Ministério Público Federal (MPF-AM)**, solicitando a abertura de procedimentos administrativos voltados ao cumprimento do direito à educação indígena diferenciada.
- Articular, em parceria com as organizações locais, reuniões periódicas com o MPF para prestação de contas do avanço (ou não) das medidas reivindicadas.
- Solicitar ao MPF a mediação de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) junto à SEMED e à SEDUC, estabelecendo metas de implementação para os PPPs e de melhorias na infraestrutura e no acompanhamento pedagógico.

SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO

- Formalizar uma **agenda política conjunta** com a SEMED e a SEDUC para discutir:
- Reconhecimento e homologação dos PPPs indígenas;
- Oferta regular de formação continuada específica;
- Revisão dos calendários escolares e critérios de avaliação escolar;

RECOMENDAÇÕES E AÇÕES DE INCIDÊNCIA

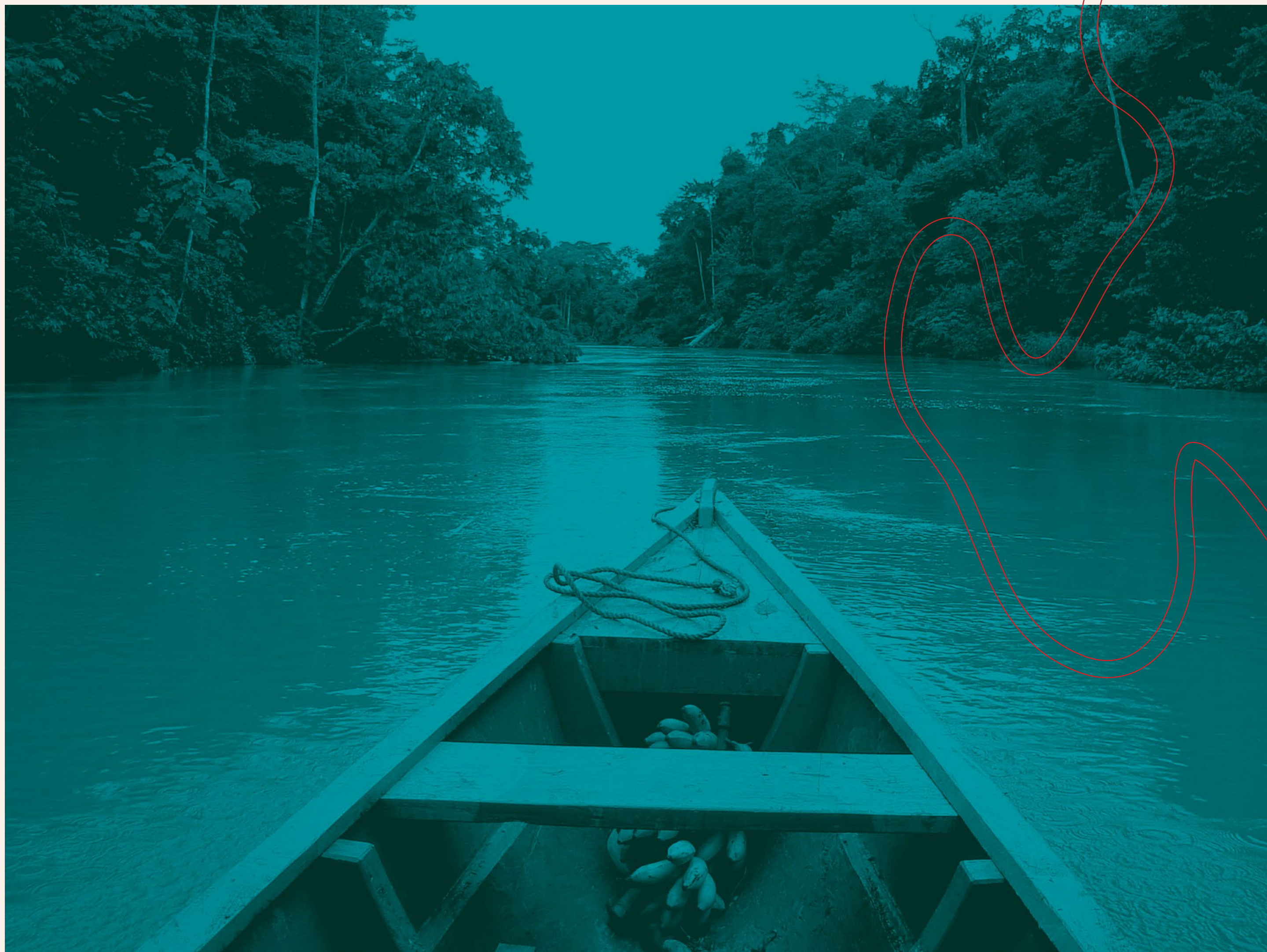
- Ampliação da oferta do Ensino Médio nas aldeias;
- Apoio à produção de materiais didáticos diferenciados.
- Solicitar que as secretarias designem **coordenadores pedagógicos indígenas** para atuar diretamente nas calhas dos rios com maior número de escolas. Procedimento já em início de implementação pela SEMED.
- Garantir a participação da Comissão de Professores nas instâncias deliberativas da política educacional municipal e estadual (ex: Conselhos de Educação Escolar Indígena).

MOVIMENTOS REGIONAIS E NACIONAIS

- Apresentar os achados do diagnóstico em **fóruns de educação indígena** como o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, o Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas.
- Apoiar a inclusão da TIVJ no mapeamento das ações do Ministério da Educação sobre **Territórios Etnoeducacionais**, com demanda específica pela reativação do Território Etnoeducacional do Vale do Javari.
- Articular com redes de apoio e fortalecer as parcerias estratégicas (como CTI, CIMI, COIAB, APIB, entre outros) ações coordenadas de pressão política, campanhas públicas e incidência sobre o orçamento federal¹².

¹² Considerando especificamente a atuação do CIMI no mesmo território e com os mesmos atores, poderá ser articulada uma colaboração mais estreita, especialmente no nível técnico em Atalaia do Norte, sendo uma parceria estratégica para o avanço da pauta da educação escolar indígena na TIVJ. O CTI buscará a aproximação e a criação de uma agenda de trabalho conjunta para alinhar estratégias de incidência e otimizar o apoio oferecido às comunidades.

Estas estratégias não encerram o debate, mas apontam caminhos concretos de mobilização para que os resultados do diagnóstico se convertam em avanços reais na luta por uma educação indígena que respeite os territórios, os saberes e os projetos de futuro dos povos da TI Vale do Javari.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico da situação da educação escolar indígena na Terra Indígena Vale do Javari, em sua segunda versão, cumpre um papel estratégico no campo da defesa de direitos, do planejamento educacional participativo e da incidência política. Este relatório é resultado de uma construção coletiva e situada, baseada em evidências concretas, na escuta ativa de professores e lideranças indígenas, na análise rigorosa dos dados de campo e no compromisso ético com a

transformação da realidade educacional dos povos indígenas da TIVJ.

Mapeamento detalhado da situação educacional do povo Mayuruna e do povo Matis, com dados atualizados sobre escolas, estudantes, professores e infraestrutura

Análise crítica e participativa das práticas pedagógicas, da formação docente, dos vínculos institucionais e das condições materiais de ensino

Análise crítica do discurso dos professores indígenas e lideranças das aldeias, principalmente sobre o êxodo dos jovens para estudar na cidade.

Validação comunitária dos dados e construção colaborativa de propostas, fortalecendo o protagonismo dos professores e lideranças locais

Consideração dos dados e discursos efetivados durante o Encontro dos Professores Indígenas do Vale do Javari, realizado pelo CTI e pela AIMA em Tabatinga em janeiro de 2024, e aqueles expressos na reunião de educação promovida pela UNIVAJA com o apoio do CTI, realizada em Atalaia do Norte de 17 e 18 de março de 2025.

Identificação precisa de violações de direitos, com base nos marcos legais da Educação Escolar Indígena

Produção de um documento técnico estruturado, com linguagem acessível e potencial para ser usado como referência por gestores públicos, organizações indígenas e financiadores

Entre os objetivos inicialmente propostos, os seguintes foram plenamente alcançados:

Reconhecemos que se trata de um documento em construção. O que já se apresenta, contudo, é um retrato nítido de uma realidade marcada por resistência, protagonismo e também por omissões graves do Estado. Este relatório é uma convocação para o fortalecimento de ações comprometidas com uma educação escolar indígena de fato intercultural, bilíngue, comunitária e transformadora.

Por fim, este documento sinaliza a necessidade de análise da **ausência de resposta institucional** como violação ativa do direito à educação, a qual será aprofundada em anexo técnico jurídico, a ser elaborado em colaboração com organizações parceiras quando da continuidade das ações.

ANEXOS

- 40 ANEXO 1 | DADOS ESCOLARES DAS CALHAS DOS RIOS JAQUIRANA E BRANCO (2024)
- 43 ANEXO 2 | FOTOS DAS ESCOLAS VISITADAS
- Fotografias (quando autorizadas) da rotina escolar e da infraestrutura das escolas.
- 45 ANEXO 3 | DEPOIMENTOS DE PROFESSORES E LIDERANÇAS
- Trechos organizados dos depoimentos de:
- Waki “Caiçuma” Mayuruna (cacique da aldeia Lobo).
- Elias Mayuruna (cacique da aldeia Maniwa).
- Raimundo Mêan Mayuruna (professor e especialista em educação indígena).
- 39 ANEXO 4 | CARTA DO ENCONTRO DE PROFESSORES INDÍGENAS DA TI VALE DO JAVARI (JAN. 2024)
- Documento oficial contendo reivindicações coletivas e dados preliminares levantados durante o Encontro realizado em Tabatinga.
- Lista de aldeias representadas e composição da Comissão de Professores Indígenas.
- 52 ANEXO 5 | PLANO DE AÇÃO 2025 - 2030
- Documento contendo ações, responsáveis e prazos, visando o fortalecimento da educação intercultural na TIVJ.

ANEXO 1 | DADOS ESCOLARES DAS CALHAS DOS RIOS JAQUIRANA E BRANCO (2024)

Escolas do povo Mayuruna | Calha do rio Jaquiran

ALDEIA	ESCOLA	NÍVEIS	INFRAESTRUTURA				
			BANHEIRO	ACESSO A ÁGUA	ENERGIA ELÉTRICA	QUADRO	MOBILIÁRIO
Lobo	Waki Mayuruna	Educação Infantil a 7ª série	Não	Não	Não	Sim	Sim
Trinta e Um	Mëan Mayuruna	Educação Infantil a 6ª série	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
São Meireles	Uambo	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Não	Não	Não	Sim	Sim
Soles	Tëka Mayuruna	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Sim	Não	Não	Sim	Sim
Maniwa	Manquid Mayuruna	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Sim	Não	Não	Sim	Sim

Escolas do povo Matis | Calha do rio Branco

ALDEIA	ESCOLA	NÍVEIS	INFRAESTRUTURA				
			BANHEIRO	ACESSO A ÁGUA	ENERGIA ELÉTRICA	QUADRO	MOBILIÁRIO
Kudaya	Bina Shapu Sibó	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	não	não	não	sim	sim
Tawaya	Damë Ibi	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II	não	não	não	sim	sim
Paraíso	Kanika Sianki	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	sim	não	não	sim	sim
Nova Geração	Txema Matis	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	sim	não	não	sim	sim
Txëxë Wassá	Tupa Chunu Matis	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	sim	não	não	sim	sim

Escolas do povo Mayuruna | Calha do rio Jaquiran

ALDEIA	PROFESSOR	SEXO (M/F)	SÉRIE(S)	MULTISSERIADO	TOTAL DE ALUNOS	ALUNAS (F)	ALUNOS (M)	IDADE DO PROFESSOR	FORMAÇÃO DO PROFESSOR	INÍCIO DA ATUAÇÃO DOCENTE
Lobo	Igor	M	Maternal I	Não	17	10	7	24	Ensino Médio completo	2024
Lobo	Joyce	F	Maternal II	Não	14	5	9	24	Ensino Médio completo	2024
Lobo	Aldemício	M	Pré-I	Não	17	11	6	?	Ensino Médio completo	2019
Lobo	Cardoso	M	Pré-II	Não	18	6	12	?	Ensino Médio completo	2019
Lobo	Ilson	M	1ª e 2ª	Sim	20	11	9	?	Ensino Médio completo	2023
Lobo	Dada	M	2ª e 3ª	Sim	25	15	10	30	Ensino Médio completo	2021
Lobo	Fabio André	M	4ª	Não	9	4	5	28	Ensino Médio completo	2021
Lobo	André	M	5ª	Não	20	11	9	43	Pedagogia Intercultural	2014
Lobo	Gilmar	M	6ª	Não	13	6	7	21	Ensino Médio completo	2023
Lobo	Sonia	F	7ª	Não	27	10	17	?	Ensino Médio completo	2017
Trinta e Um	Lorena	F	Maternal I e II	Sim	19	13	6	25	Ensino Médio completo	2024
Trinta e Um	David	M	Maternal II e Pré-I	Sim	21	12	9	?	?	?
Trinta e Um	Sivaldo Dunu	M	Pré-II	Não	19	9	10	29	Ensino Médio completo	2021
Trinta e Um	Lucas Mawi	M	1ª	Não	12	8	4	29	Ensino Médio completo	2022
Trinta e Um	Nogueira Bay	M	2ª e 3ª	Sim	27	13	14	26	Ensino Médio completo	2023
Trinta e Um	Junior Gonçalves	M	4ª e 5ª	Sim	23	13	10	28	Ensino Médio completo	2021
Trinta e Um	Elizeu Tumi	M	6ª	Não	30	16	14	38	Licenciatura em Matemática [cursando PARFOR]	2014
Trinta e Um	Modesto Ępë	M	6ª	Não	"	"	"	39	Licenciatura em Matemática [cursando PARFOR]	2017
São Meireles	Sergio Pemen	M	Maternal a Pré-II	Sim	17	9	8	36	Licenciatura em Matemática [cursando PARFOR]	2014
São Meireles	Walter Teka	M	1ª a 5ª	Sim	21	12	9	54	Licenciatura em Matemática [cursando PARFOR]	1991
Soles	José Nakua	M	Maternal a 5ª	Sim	15	9	6	36	Ensino Médio completo	2023
Maniwa	Nacua Mayuruna	M	Maternal a 5ª	Sim	13	5	8	25	Ensino Médio completo	2023
Cruzeirinho	Marício Tapiu	M	Maternal a Pré-II	Sim	18	4	14	37	Ensino Médio completo	2024
Cruzeirinho	Gilberto Dashë	M	1ª e 2ª	Sim	9	2	7	24	Ensino Médio completo	2024
Cruzeirinho	Ronaldo Mayuruna	M	3ª a 5ª	Sim	11	3	8	23	Ensino Médio completo	2023
TOTAL	25	3 (F)	22 (M)		435	217	218			

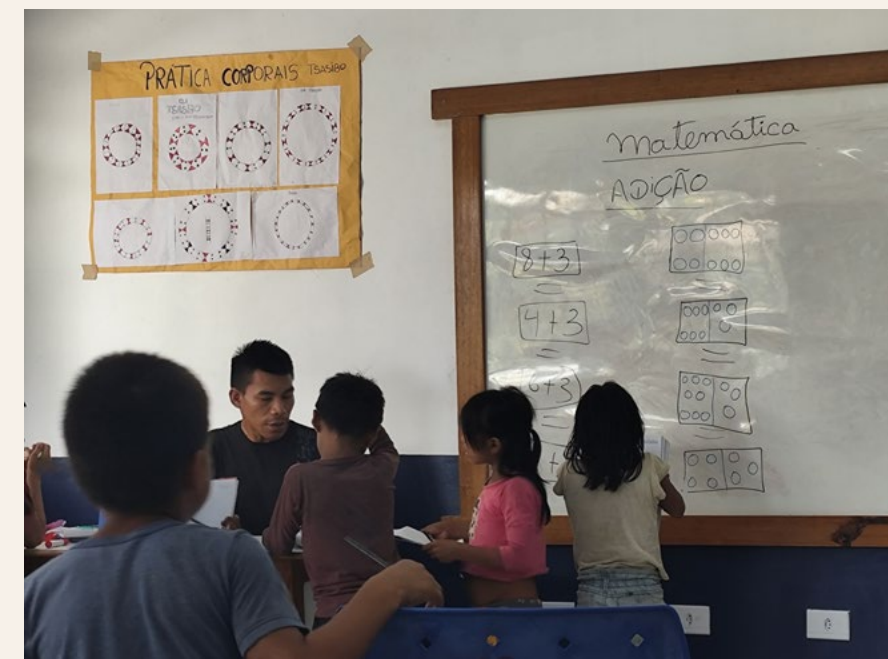
Escolas do povo Matis | Calha do rio Branco

ALDEIA	PROFESSOR	SEXO (M/F)	SÉRIE(S)	MULTISSERIADO	TOTAL DE ALUNOS	ALUNAS (F)	ALUNOS (M)	IDADE DO PROFESSOR	FORMAÇÃO DO PROFESSOR	INÍCIO DA ATUAÇÃO DOCENTE
Kudaya	Binin Scott	M	Maternal a 4ª	Sim	11	4	7	34	Licenciatura em Matemática [cursando PARFOR]	2015
Tawaya	Makë Turu	M	Maternal a Pré II	Sim	11	4	7	22	Ensino Médio completo	2024
Tawaya	Damë Jackson	M	1ª a 4ª	Sim	13	7	6	?	Ensino Médio completo	?
Tawaya	Kanika Matis	M	6ª a 1ª E.M.	Sim	23	16	7	23	Ensino Médio completo	2022
Tawaya	Shawa Wassa	F	6ª a 1ª E.M.	Sim	-	-	-	25	Ensino Médio completo	2021
Paraíso	Pixi Kurumi	M	Maternal a Pré II	Sim	16	10	6	31	Ensino Médio completo	2023
Paraíso	Tumi Siviri	M	1ª a 5ª	Sim	19	10	9	26	Ensino Médio completo	2021
Nova Geração	Tupa Lilliane	F	Maternal a 4ª	Sim	10	4	6	28	Ensino Médio completo	2022
Nova Geração	Tumi Dalima	M	7ª e 8ª	Sim	5	2	3	20	Ensino Médio completo	2023
Txëxë Wassa	Kana Matis	F	Maternal a 5ª	Sim	12	8	4	25	Ensino Médio completo	2021
Txëxë Wassa	Bëux Baristica	M	7ª e 8ª	Sim	11	7	4	25	Ensino Médio completo	2023
TOTAL	11	3 (F)	8 (M)		131	72	59			

ANEXO 2 | FOTOS DAS ESCOLAS VISITADAS



ESCOLA TRINTA E UM



ESCOLA LOBO



ESCOLA SÃO MEIRELES



ESCOLA MANIWA

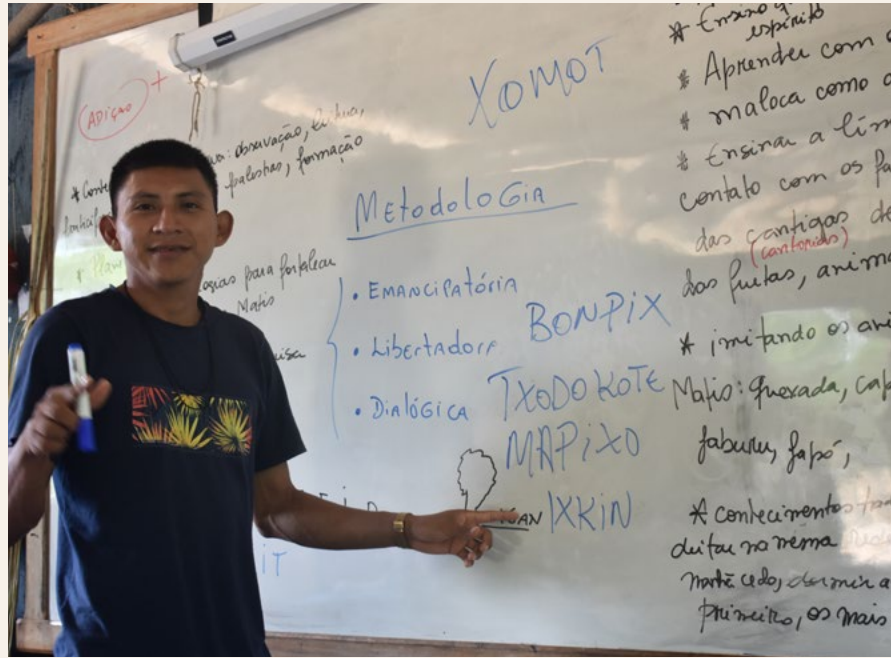


ESCOLA LOBO



ESCOLA CRUZEIRINHO





ESCOLA MATIS



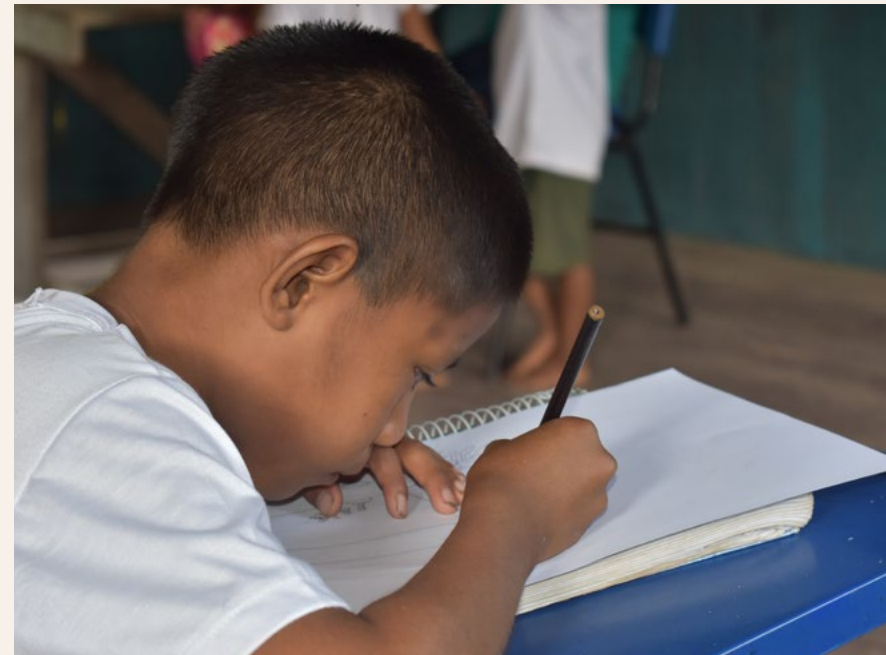
ESCOLA MATIS ALDEIA TAWAYA



ESCOLA MATIS



ESCOLA MATIS ALDEIA KUDAYA



PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – PNAE
CARDÁPIO DAS ESCOLAS INDÍGENAS
ANO 2024

SEMANA 1 REFEIÇÃO/ HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Lanche da Manhã: 9:00 h	MACARRÃO C/ ALMONDEGAS	ACHOCOLATADO C/ BOLACHA	SALSICHA C/ ARROZ E FEIJÃO	ARROZ DOCE	SOPA DE CONSERVA
Lanche da Tarde: 15:00 h					
SEMANA 2 REFEIÇÃO/ HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Lanche da Manhã: 9:00 h	CONSERVA C/ ARROZ, FEIJÃO	ARROZ DOCE	MACARRÃO C/ ALMONDEGAS	ACHOCOLATADO C/ BOLACHA	SOPA DE SALSICHA
Lanche da Tarde: 15:00 h					
SEMANA 3 REFEIÇÃO/ HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Lanche da Manhã: 9:00 h	MACARRÃO C/ ALMONDEGAS	ACHOCOLATADO C/ BOLACHA	SALSICHA C/ ARROZ E FEIJÃO	ARROZ DOCE	SOPA DE CONSERVA
Lanche da Tarde: 15:00 h					
SEMANA 4 REFEIÇÃO/ HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Lanche da Manhã: 9:00 h	CONSERVA C/ ARROZ E FEIJÃO	ARROZ DOCE	MACARRÃO C/ ALMONDEGAS	ACHOCOLATADO C/ BOLACHA	SOPA DE SALSICHA
Lanche da Tarde: 15:00 h					
SEMANA 5 REFEIÇÃO/ HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Lanche da Manhã: 9:00 h	MACARRÃO C/ ALMONDEGAS	ACHOCOLATADO C/ BOLACHA	SALSICHA C/ ARROZ E FEIJÃO	ARROZ DOCE	SOPA DE CONSERVA
Lanche da Tarde: 15:00 h					

OBS: CARDÁPIO SUJEITO A ALTERAÇÕES
 Contato da Responsável pelo Cardápio: MARIANE PIRES – Nutricionista RT/SEMEDI/ATN Celular: (97) 984025497
 Contatos da Coordenação da Merenda: Francisco Moura / celular: (97) 984282305
 Aline Campos / celular: (97) 984080068 Alexander Nunes / celular: (97) 981820108

NUTRICIONISTA: Mariane Pires Gomes
 Nutricionista
 CRN 7030

PEDAGOGO (A): José N. T. Kana PROFESSOR (A): [Assinatura]

CARDÁPIO DA MERENDA ESCOLAR



ESCOLA MATIS ALDEIA PARAÍSO



ANEXO 3 | DEPOIMENTOS DE PROFESSORES E LIDERANÇAS

WAKI MAYURUNA (CAIÇUMA)

CACIQUE DA ALDEIA LOBO

Data do depoimento: 06.06.2024

Tradução para o português: Raimundo Mëan Mayuruna

Começou [a ter aula na aldeia] com a mulher do funcionário da Funai. Foi iniciativa deles começar isso de escola, mas nunca passavam muito tempo aqui. A mulher desse funcionário falou que os cachorros latindo eram os Matsés querendo atacar ela – mentira, ela só queria ir embora daqui. Depois, veio o Gaúcho e, depois ainda, escolhi o Gonçalves, o Carlos, o Mëan. Esses foram os professores capacitados para dar aula.

Os novos não têm interesse em aprender. Meu filho, que está na Unila [em Foz do Iguaçu] está sofrendo com isso. Ele vê como é importante aprender a nossa cultura. E é isso que está acontecendo com os professores. Todo final de semana, é só futebol – e os alunos seguem o mesmo caminho dos professores. Aos finais de semana, alguns faziam bingo, coisa que não é importante. O que vejo é que os alunos estão imitando os professores. Quando os alunos saem da aula, ficam desocupados, aí vão jogar bola. Quando vi isso, pedi para que os professores ocupassem os alunos, pedir para eles pesquisarem, para aprenderem, mas não vejo isso [acontecer]. Os professores não deixam um trabalho para ocupar eles, para ensinar eles.

[Como aprendia antigamente?]

Você vai seguir um cara sábio, que conhece remédio do mato, e ele vai mostrando, explicando. Se você não prestar atenção, você esquece rapidinho. Meu pai me acordava de madrugada, para

que eu ficasse lembrando dos ensinamentos [que havia recebido]. Você tinha que ser preocupado, assim é que a gente aprendia. Quando ia caçar, tinha que conhecer as plantas, porque, se adoecesse ou se machucasse, precisava saber o remédio para fazer ali.

Meu pai dizia que, quando você tem mulher, família, você tem que saber, para cuidar deles, para não ficar dependendo do outro. Acredito que os professores têm que fazer isso com os alunos.

Tem muito trabalho na aldeia, mas o aluno está imitando os professores. Ele não vê os professores dele fazendo esses trabalhos da aldeia. E eles não estão preocupados porque os pais deles estão se matando de trabalhar para sustentar eles. O professor também tem que falar isso, tem que exigir trabalho do aluno, para ele apresentar no outro dia – mas, se o professor está a mesma coisa, como o aluno vai ser diferente? Os que vão pra roça já estão de volta às 14h, chamando para o futebol, fazendo aposta. Isso não existia antes. Nós que trabalhamos na roça chegamos de volta só às 18h.

Uma vez, pedi aos professores para levarem seus alunos para conhecerem as roças, ajudar, limpar, trabalhar, capinar, mas não vejo isso. Quero falar novamente, dizer aos professores para levarem os alunos até a minha roça, me ajudar, conhecer, aprender. Senão, o aluno vai ser assim. Quando o Walter Coutinho estava aqui, meu avô mandou ele carregar peixe, ajudar no trabalho. Para quem é de fora, o que temos aqui é importante, mas para o pessoal que é daqui mesmo não há muito interesse.

Hoje em dia, ninguém tem interesse, ninguém quer seguir. Nem professor, nem ninguém. [Antigamente] Para ser bom caçador,

a gente procurava um bom trabalhador, para pegar a energia dele. Pedia para esse homem aplicar o veneno de sapo e o rapé na gente. Hoje, parece que o veneno de sapo e o rapé não servem mais. Você chama e ninguém aparece para tomar. Olha a maloquinha [espaço no pátio do cacique onde os velhos se reúnem à noite para cheirar rapé juntos e contar histórias], os jovens não vêm. Minha preocupação, vendo tudo isso, é os professores não estarem preparados para ensinar os alunos.

Já vi que os alunos que vão para a cidade não estão aprendendo. Por isso, queria que os alunos pudessem estudar aqui, que pudessem aprender bem sem precisar sair da aldeia. Aí, quem fosse muito interessado, poderia ir depois para a cidade [fazer faculdade]. Minha preocupação sempre foi essa, de que os jovens pudessem aprender aqui mesmo. Para isso, seria preciso ter alguém aqui que ensine eles, que motive eles. Eu vejo que os que vão para a cidade não estão aprendendo muito. Falo para o meu filho estudar e voltar. Queria falar isso para os outros jovens também, mas alguns respondem “não foi você que me mandou, estou aqui porque quero”.

No Peru, a primeira coisa que o missionário ensinou foi a língua [espanhola]. Todos aprenderam e escreviam em espanhol. O importante era que os professores aprendessem e contassem as histórias dos Matsés, com a nossa língua. Dos *chotac* [não-indígenas], o mais importante é aprenderem o português. Eu mesmo sinto falta de tradutores. Quando precisa aqui, os professores não conseguem traduzir bem. Quando tem alunos bons, os professores precisam me falar: “esse aluno é bom, aprendeu, pode confiar nele”.

Os missionários não deixavam os parentes de lá [do Peru] saírem. Quando eles começaram a sair e conhecer outros *chotac*, começaram a não gostar dos missionários. A missionária disse que não estava proibindo, que queria ensiná-los. Depois, na demarcação da Terra Indígena [aqui do lado brasileiro], o padre me falou assim: “depois que os jovens começarem a sair, quando os *chotac* quiserem fazer alguma coisa no território de vocês, eles não vão mais falar com você, vão falar é com esse jovem que foi para a cidade – e vão comprar ele. Para evitar isso, vocês têm que ficar unidos”. Foi assim que ele me falou.

Hoje, lá no Peru, o cacique morreu e os jovens estão fazendo tudo o que ele não queria: trazendo turista para dentro do território, vendendo o veneno de sapo. Nosso conhecimento não pode ser vendido! Os alunos têm que aprender a *valorizar* o nosso conhecimento, não a vendê-lo! Eu queria que a educação aqui ensinasse assim. Se não incentivarmos os alunos a aprenderem isso, vai acontecer assim [como no Peru] aqui também.

ELIAS MAYURUNA CACIQUE DA ALDEIA MANIWA

Gravado no dia 22/06/2024 na escola municipal da aldeia Maniwa

Tradução para o português: Raimundo Mëan Mayuruna

Antes, a gente não pensava assim, nunca pensávamos como pensamos hoje em dia. Queremos que nossos filhos estudem, que tenham oportunidade de ser professor. Tentamos um tempo chamar o pessoal do Peru para dar aula aqui, mas não deu certo. Agora, não precisa mais disso.

No tempo em que a escola não estava na nossa cabeça, a gente aprendia na caçada, na roça, tudo que eu aprendi era na prática, acompanhando os pais, olhando como faziam – e tudo que eles pediam a gente fazia. Hoje em dia, isso não está sendo valorizado. Meus próprios filhos não estão interessados em aprender essas coisas que eu aprendi e que eu tenho para ensinar.

Hoje em dia, os jovens só querem saber de celular e querem ter um emprego na cidade. Antes, era obrigatório aprender os conhecimentos dos mais velhos e ouvir os conselhos deles. Desde cedo, meu pai falava que eu tinha que aprender a fazer tudo, senão era feio, os outros chamavam a gente de vago-bundo. O que os jovens mais querem aprender agora é a bola. A bola é todo dia, só querem jogar bola. Aquilo que era importante para nós – caçar, conhecer remédio do mato – isso já está acabando. Essas coisas é importante continuar.

E essa comida que a maioria come agora... Eu sou contra cesta básica! Penso que é por isso que tantos Matsés estão ficando doentes hoje em dia. Arroz, leite [em pó], óleo, isso está fazendo mal para nós. Antes não tinha essas doenças de vesícula, pedra no rim, apêndice, antes a gente usava veneno de sapo. Acho que é por isso também que a gente não ficava tão doente.

Parece que hoje os jovens querem ser iguais aos *chotac*, tomando cerveja, comendo aquelas coisas. Talvez achem que a cultura do *chotac* seja melhor que a nossa. Rapé é muito importante! É usado quando se está com sono, cansado. Veneno de sapo é a mesma coisa. É usado para ficarmos fortes! Nada disso está sendo valorizado hoje. O que era importante para nós não dão valor mais. Alimento dos *chotac* é ruim, não aceito mais isso. Nosso alimento é saudável. Acho que é por isso que o

jovem hoje não quer aprender, por causa da comida dos brancos e da bebida. No Trinta e Um, proibiram um velho de usar rapé!

Eu ainda faço flecha, mato com flecha. Hoje, eles disputam no futebol quem é o melhor. Antes, a gente disputava quem caçava melhor, quem era bom de flecha.

A cidade é ruim. Para o jovem estudar, tem que ter dinheiro para comer, para tudo. Gostaria que meus filhos tivessem a oportunidade e o entendimento para serem enfermeiros, engenheiros, advogados, dentistas, antropólogos. Uma vez em Buenas Lomas [aldeia matsés do Peru], vi os parentes que a Señorita [missionária norte-americana] ensinou tornando-se dentistas. Gostaríamos que aqui fosse assim.

Nós moramos no limite da Terra Indígena. Queria que meus filhos a mantivessem, para que esse território seja cuidado, preservado, para que não se esqueçam de que aqui é território matsés! Meu pensamento é que os jovens daqui tenham aquilo que eu vi acontecendo lá na aldeia do Peru. Se tiver tudo isso, não vamos mais querer *chotac* trabalhando na nossa comunidade.

Temos o prédio escolar novo, mas ainda precisamos de computador, placa solar (para poderem estudar à noite), telão para poder passar filmes. A cidade é uma preocupação para mim. Muitas vezes, os jovens vão lá só para beber.

Eu estava vendo que os professores estão sozinhos. E eles precisam desse acompanhamento, dessa orientação. E é importante você trazer novas ideias para apresentar a eles, para trocar com eles. Eles precisam dessa troca de conhecimentos para avançar no trabalho deles.

RAIMUNDO MËAN MAYURUNA PROFESSOR DA ALDEIA SOLES E ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA

Depoimento gravado no dia 26/06/2024
na escola da aldeia Cruzeirozinho

A educação é uma das políticas que é muito esquecida, que é muito abandonada - em todos os sentidos. Não só pelo Governo, mas pelo movimento indígena, pelas próprias comunidades. Não sei se é por falta de um melhor entendimento acerca da importância da educação, mas a gente vê [que ela é tratada] como muito menos importante. A educação não está sendo discutida, tanto pelas comunidades, quanto pelos próprios professores e também pelo movimento indígena aqui da nossa região, nossas associações. E eu acho que está na hora de alguém tentar fazer alguma coisa, tentar levar, discutir a educação.

O que eu vejo na educação de antes e agora... O problema antes era que a gente era quase que analfabeto. A maioria dos professores matsés - inclusive um desses era eu - a gente mal sabia escrever, mal sabia falar português. E a maioria desses primeiros professores, nunca frequentaram a escola, nunca tiveram esse contato com o português. E, com isso, tivemos muitas dificuldades. Mas, acredito que aqueles primeiros professores conseguiram *compreender a educação*, apesar dessas dificuldades e desses problemas todos. A nossa educação foi isso. E principalmente a formação dos professores. Como a política da educação é diferenciada para os indígenas, eu acho que só a educação indígena podia ser diferente. Até a formação podia ser diferente. Porque, muitas vezes quando nos reunimos com outros povos, dificulta. A gente [Mayuruna] não é muito aberto para falar. A maioria dos professores tem essa vergonha. Quando é uma

formação que é para todo mundo, para todos os povos iguais, isso é um problema que eu vejo. E isso *até hoje continua*. Porque a gente não vê, nas formações [PARFOR, Pirayawara, etc.], um “diferenciado” que funcione com esses nossos professores. É muito padronizado para “todos os índios”, digamos assim. É para todo o Brasil e, se é no Vale do Javari, é para todo o Javari. Formação para o Javari inteiro, sendo que há essas diferenças grandes mesmo entre os povos daqui. A gente entende, mas isso deveria ser como o CTI fez um tempo. Mesmo não tendo tanto dinheiro, o CTI conseguiu fazer formações separadas para cada um dos povos. Formações que foram importantes. Porque, nesses cursos, o CTI envolveu todo mundo, toda a comunidade. Envolveu os velhos, envolveu as mulheres, envolveu os jovens (não só os professores). Envolveu quase todo mundo. Acho que esse tipo de formação seria bem legal. Isso o CTI fez bem. Eu agradeço muito o CTI por ter feito essas formações. E o Governo poderia tentar fazer algo nesse formato, mas a gente não vê isso.

O que eu vejo da formação da universidade - e até hoje eu falo -, é que a maioria dos professores que foram formados não entenderam a educação de fato. Não sei como eles foram formados, mas o que eu sinto é que a maioria dos professores não estão contribuindo com a educação. O que eles aprenderam durante esses cursos? A gente não vê... A maioria dos professores que se formaram são todo mundo igual. Não tem muita diferença do nível de conhecimento [em relação] àqueles novos professores que estão entrando. Quando a gente vai tentar pedir ajuda deles, eles não sabem. Quando o cacique pede, ele não fala. Aí a dúvida, a crítica é: *mas ele se formou como? o que ele aprendeu de fato nessa formação dele? como foi a aula, a metodologia de ensino para eles lá?* Eu sei que a universidade fez a parte dela, mas eu não sei se a própria pessoa fez a parte dela de se

esforçar em aprender. Tenho essa experiência também com meus colegas que se formaram junto comigo no Pirayawara: quem se esforça aprende, mas quem fica esperando o outro...

Aqueles professores [de antigamente, sem escolarização formal], mesmo com todos os problemas em relação à escrita, ao Português - nunca frequentaram escola não-indígena, ou *qualquer* escola aliás, às vezes só tiveram algumas aulas com pessoal da Funai rapidinho - eles conseguiram aprender, pegar alguma coisa ali. Mesmo com todas essas dificuldades, todo mundo se esforçava para aprender. A gente era esforçado, a gente tentava entender a educação, a gente se preocupava. E, além disso, a gente tinha uma pessoa que motivava a gente, uma pessoa que sabia mais - que, no caso, era meu irmão, o Osvaldo, que era um cara que deixava a gente pensar. Uma vez, ali no Soles, quando eu comecei a dar aula, eu pedi ajuda para ele. Só que ele passou alguma coisa ali e disse que eu tinha que aprender. “Você não vai ficar assim, querendo que os outros façam seu trabalho [por você] não, tem que se esforçar e tem que aprender. O que eu tenho para te falar é isso”. E assim a gente se esforçava, sabe? E a gente pensava a educação - com certeza, com a ajuda do CTI, com as pessoas que conheciam a educação indígena, a própria Maria Elisa [Ladeira], ela trazia as pessoas que tinham experiência com educação indígena em outros Estados e assim nós fomos aprendendo.

A maioria dos caciques, a maioria dos professores, quando a gente pergunta que educação nós queremos? que escola nós queremos?, eles não respondem. A maioria dos professores não responde essa pergunta. Por isso, eu falo que, para a gente pensar a nossa educação, para a gente pensar e construir o PPP, nesse momento seria, primeiramente, entender melhor, entender a impor-

tância e, principalmente, começar a construir uma resposta para a pergunta que escola queremos?. Quando a gente fala que tipo de escola nós queremos?, a comunidade responde: Ah, quero uma escola com cozinha, com laboratório, com computador... É isso que eles respondem. Só que pensar mesmo a educação, [pensar] o que nós queremos, é um ponto que é muito importante [para] começar a discutir. Com isso, vamos amadurecendo as ideias, explicando mais o que é educação, para pensarmos que escola queremos, de que forma a gente quer ensinar. E cada um pensar nisso. Os próprios professores, a comunidade, pensarem o que os filhos deles têm que aprender. E isso tem que ser num longo prazo. Se a gente começar a querer elaborar com a ideia que têm agora, o PPP vai ficar do mesmo jeito. Vai ficar parado e ninguém vai executar o que foi discutido. Por quê? Porque tudo que sair ali vão ser ideias que algumas pessoas [de fora] pensaram. No caso, eu posso pensar - mas eu vou chegar com aquela ideia de que isso ou aquilo seria bom? Praticamente todo mundo vai concordar que tem que ser assim. Só que eu não quero isso, não quero que meus professores, minha comunidade, meu povo só concorde com o que eu tenho a dizer. Eu quero que eles discutam, que eles coloquem, para que aquele documento seja cumprido. É isso que eu penso sobre a construção do PPP. Porque eu tenho um exemplo. Pega o dos Kanamari. Eles construíram o PPP deles - teve muita gente lá, universidade, CTI, Funai, Cimi. O que está lá é a ideia dessas instituições, não é dos Kanamari. O Kanamari simplesmente concordou [com] aquela ideia. Ele achou bom - mas a ideia é boa! O que falta é os professores colocarem em prática aquela ideia. Por que não está sendo colocado em prática? Porque não foram eles que discutiram, eles simplesmente concordaram.

Acho que é um trabalho que tem que ser feito todo o tempo.

A discussão, a conversa com os professores, a conversa com a

comunidade. Tem que ser feito quase como que aula todos os dias, para que a gente comece a entender. E, assim, a gente elaborar o nosso PPP. Eu acho importante, essa discussão tem que acontecer todo mês, ou todo dia. Hoje, com a internet, dá para a gente conversar todo dia. Estou querendo adotar esse meio para começar a discutir com os professores. É isso que eu quero fazer.

Para, de fato, começarmos a conhecer um pouco isso, acho que só fazendo intercâmbios - com outras escolas, outras escolas indígenas, outras escolas não-indígenas que trabalham com alunos indígenas. É a gente conhecer esses tipos de escola e, principalmente, modelos de escola de outros povos. Ter essas experiências para aprender, conhecer os tipos de educação que existem aqui no Brasil. E nós temos nossos vizinhos peruanos aqui, as organizações indígenas do Peru criaram seu centro de formação em Iquitos. Dá para conhecer isso, para pensar em formação. Aquele centro é especificamente para formação, não para aulas normais. Tudo isso eu acredito que é bom. Como eu falei uma vez, eu aprendi a ter noção da educação só conhecendo outros lugares, participando de reuniões, e os parentes colocando suas experiências das suas escolas. Acho que só assim a gente começa a entender um pouco melhor a educação.

Eu não tinha pensado nessa parte de proposta [curricular], mas eu vejo que para mim também se tornou um ponto principal para continuar a fazer esse trabalho [na educação]. É uma coisa que tem que ser discutida. Eu estou achando *muito* importante, estou achando que é uma prioridade. Nossos professores estão trabalhando sem noção do que ensinar, sem noção do que querem. Estão meio *ah, vou roçar esse pedaço aqui, não quero nem saber se termino ou não, mas vou roçar ali*. Isso é um problema que vem há muito tempo. É bom começar a pensar essa proposta

[curricular] se é pra gente pensar que nossos alunos aprendam. Sem isso, eu sei que não vai pra frente. Sem essa proposta curricular, sem essa organização, as coisas não vão para frente.

Eu trabalhei no Lobo com 6º a 9º ano. Eu tentei convidar esses alunos a pensarem. A maioria deles tinha dificuldade em pensar. Só que eu trabalhei muito, eu não desisti disso. Para mim, era importante isso, [era importante] os alunos começarem a discutir, começarem a refletir, começarem a pensar e eles mesmos criarem o seu pensamento. E eu acredito que eu consegui fazer isso. Isso é parte do que precisamos trabalhar com os professores. Explicar essa importância, essa ideia e tentar fazer junto com eles. Se eu falar que aquilo pode ser feito e ir embora, os professores não vão tentar. Temos que fazer junto. E assim eles vão sentir, eles vão gostar. Acho que esse é um trabalho que a gente pode fazer junto com os professores. [Essa minha insistência] Foi falando com eles [alunos, professores], trazendo exemplos criados por mim e assuntos pensados por mim, escrevia com eles pensando, escrevia no quadro as ideias de todo mundo, montava um texto com eles.

Sobre a Educação Infantil [na aldeia], eu não sei como falar com a família, com os pais, com a comunidade. Eu acho que, para eles, está sendo importante. Eles acham que, agora, os filhos deles já vão aprender desde pequenos. Só que, se eu falar que aquilo não está certo, que deveria ser de outro jeito, a comunidade não vai querer nem saber. E a comunidade é que decide.

Eu quis ter a experiência de trabalhar na cidade, principalmente no setor da Educação. E eu tive essa experiência¹. É muito desgaste, é muito papel, é muita burocracia, muita coisa. E a gente se dar com o ser humano é bem complicado também. Várias

etnias, diferentes povos que entendem educação de outra forma. Principalmente, lidar com as pessoas foi bem difícil. Também tínhamos que cumprir as regras da Secretaria. Além disso, eu sentia falta de alguém aqui na comunidade. A comunidade estava meio que abandonada, sabe? Sem ninguém, sem pessoas que pudessem estar animando ou levando ideias para os professores - e para a comunidade também. A última vez que eu vim aqui [no Jaquirana], o Caiçuma me cobrou muito isso, que a gente estava abandonando ele, que o Bene abandonou, eu abandonei, Kevin abandonou, Gonçalo abandonou, Carlos abandonou. Todo mundo foi embora, “não querem nem saber de nós”. Isso me tocou. E, além disso, tem meu pai, velhinho, que eu estava abandonando. Todo esse monte de ideias, de pensamentos, me fez [decidir voltar]. E, enquanto eu estava lá na cidade, não estava vendo avanço na educação aqui na comunidade com os alunos, de aprendizagem. Eu não estava vendo isso. Isso me fez querer trabalhar aqui na escola, junto com meus professores. Isso eu achei mais importante do que estar lá na Secretaria, sem fazer quase nada. Isso fez eu pensar em voltar para a comunidade, voltar a ser professor aqui.

¹Raimundo Mëan esteve à frente da Coordenação Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Atalaia do Norte de 2021 a 2023.



ANEXO 4 | CARTA DO ENCONTRO DE PROFESSORES INDÍGENAS DA TI VALE DO JAVARI (JAN. 2024)

Carta do Encontro de Professores Indígenas da TI Vale do Javari

À Secretaria Municipal de Educação de Atalaia do Norte

À Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas

À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

À Fundação Nacional dos Povos Indígenas

Ao Ministério dos Povos Indígenas

Ao Ministério Público Federal

Ao Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena

Ao Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena

Ao Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas

Nós, Professores Indígenas da Terra Indígena Vale do Javari, nos reunimos em Tabatinga, entre os dias 22 e 26 de Janeiro de 2024, para pensarmos a educação escolar que queremos para os nossos povos. Lembramos que a TI Vale do Javari tem 8.544.482 hectares, onde habitam os povos Mayuruna, Matis, Marubo, Kulina-Pano, Kanamari, Korubo e Tsohom-Dyapa, e conta atualmente com cerca de 70 aldeias, cujos acessos se dão somente por via fluvial ou aérea, e uma população estimada em 5.598 pessoas pelo Censo Demográfico 2022.

Lamentamos a ausência dos representantes governamentais convidados, mas informamos que o Encontro foi muito produtivo, quando pela primeira vez os professores dos diferentes povos estiveram reunidos.

Durante o Encontro, levantamos os dados sobre as nossas escolas e alunos e discutimos os desafios enfrentados por nós no cotidiano da sala de aula, dos quais destacamos os problemas a seguir:

- Projetos Político-Pedagógicos não reconhecidos;
- falta de acompanhamento pedagógico para os professores nas aldeias;

- falta de formação continuada para os professores e de uma capacitação básica quando são contratados;
- falta de materiais didáticos específicos e diferenciados produzidos por nós, com a destinação de recursos que garantam a sua elaboração, impressão e distribuição para nossas comunidades;
- a enorme quantidade de classes multisseriadas;
- problemas com matrículas de alunos nos sistemas das Secretarias;
- o calendário escolar e sua interferência sobre autonomia das comunidades;
- a dificuldade no atendimento da crescente demanda por Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas aldeias, o que leva a uma preocupante saída de estudantes indígenas para as cidades;
- necessidade de ampliar a oferta de merenda saudável e regionalizada;
- falta de equipamentos que facilitem o trabalho dos professores (computador, impressora, etc.);
- dificuldade no acesso aos materiais escolares;
- estrutura física inadequada ou insuficiente.

Considerando o que foi apontado, solicitamos:

- o reconhecimento pelos órgãos competentes dos Projetos Político-Pedagógicos elaborados por nós;
- a oferta, cuja responsabilidade é da Secretaria Estadual de Educação e do Ministério da Educação, de cursos de formação de professores, visto que a maior parte do quadro docente hoje possui apenas o Ensino Médio. Necessitamos, ainda, com urgência, da formação de nível superior, para que possamos assumir as turmas de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio;
- uma reunião de representantes das Secretarias de Educação, Prefeitura de Atalaia do Norte, IDAM, Funai e FNDE com o movimento indígena e a Comissão de Professores da TI Vale do Javari, constituída neste Encontro, para expandirmos a oferta de merenda regionalizada às escolas da TI Vale do Javari, garantindo uma merenda mais saudável, sem enlatados;
- uma maior representatividade da TI Vale do Javari no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena;
- a urgente atualização da política dos Territórios Etno-Educacionais pelo MEC e a implementação do Território Etno-Educacional do Vale do Javari;
- o acesso direto das nossas organizações, sem intermediação das secretarias de educação ou Universidades, a recursos das instituições governamentais, principalmente do MEC (inclusive

via FNDE) para atividades educativas, elaboração de materiais didáticos, oficinas, encontros, garantindo assim o fortalecimento de nossa autonomia.

Nesse sentido, e considerando as necessidades específicas de cada um dos povos que compõem o nosso território, bem como as dificuldades históricas compartilhadas por todos nós, decidimos encaminhar como próximas ações dos professores indígenas da TI Vale do Javari:

- que os professores de cada povo atualizarão seus PPPs junto às suas comunidades, para então serem encaminhados aos órgãos competentes. Cada povo, com seus professores e organizações de base, deve ter, até Julho de 2024, protocolado seus PPPs junto às Secretarias de Educação, Ministério Público Federal e Ministério da Educação para reconhecimento oficial;
- instituir uma Comissão de Professores Indígenas do Vale do Javari, composta por 20 professores indicados durante o Encontro, que acompanhe as demandas e problemas das escolas das aldeias e que mantenha a comunicação entre os professores das diferentes calhas e demais povos, bem como com as organizações de base e Univaja, no que diz respeito às pautas da educação escolar indígena; são 6 professores Mayoruna, 5 professores Marubo, 5 professores Kanamary, 3 Professores Matis e 1 professor Kulina.

Esperamos que nossas reivindicações sejam consideradas o mais breve possível, para que assim tenhamos a educação de qualidade que queremos. Reconhecemos o esforço da atual gestão da SEMED-Atalaia do Norte e de sua Coordenação de Educação Escolar Indígena, que garantiu nesse último ano uma grande quantidade de professores indígenas com Ensino Médio completo para ocuparem as salas de aula. Contudo, ainda enfrentamos muitos problemas e dificuldades.

Em anexo, enviamos o levantamento preliminar dos dados escolares reunidos durante o Encontro. Informamos que estiveram reunidos cerca de 85 professores das aldeias Txëxë Wassa, Nova Geração, Buku-Wak, Tawaya, Trinta e Um, Soles, Cruzeiroinho, Lar Feliz, Lobo, Terrinha, Flores, Bucuac, Nova Esperança, Fruta Pão, Rio Novo, Boa Vista, Penteaquinho, Santa Luzia, Alegria, Vida Nova, Liberdade, Fazenda, Paulinho, Paraná, Pakavanaway, São Sebastião, Volta Grande, Maronal, Jaburu, Morada Nova, Terra Nova, Bananeira, Massapê, São Luís, Tracoá, Remansinho, Kawiah e Irari II. Estiveram presentes também dirigentes das nossas organizações de base e da Univaja assinalados abaixo. Ressaltamos que este Encontro não contou com aporte financeiro de nenhum órgão público ou

Universidade, mas sim com recursos obtidos pela Associação Indígena Matis (AIMA) e por seus parceiros da sociedade civil.

Tabatinga, 26 de Janeiro de 2024.



Dumba Matis
Presidente
Associação Indígena Matis

ANEXO 5 | PLANO DE AÇÃO 2025 - 2030

52	Introdução
52	Dimensão Pedagógica - Curricular
53	Eixo 1: Desenvolvimento Curricular e Produção de Materiais Didáticos Diferenciados
55	Eixo 2 - Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Indígena
56	Dimensão Administrativa
57	Eixo 3: Infraestrutura e Condições de Aprendizagem
58	Eixo 4: Combate à Evasão Escolar e Fortalecimento da Permanência dos Jovens no Território
60	Eixo 5: Alimentação Escolar e Saúde Indígena
61	Dimensão Organizativa e Participativa
62	Eixo 6: Fortalecimento da Gestão e Participação Indígena na Educação
65	Eixo 7: Monitoramento e Avaliação da Educação Escolar Indígena
66	Considerações Finais

Introdução

Este Plano de Ação detalha as estratégias e atividades a serem desenvolvidas pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI), em parceria com os povos indígenas da Terra Indígena Vale do Javari e as Secretarias de Educação, visando fortalecer a educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Baseado no Diagnóstico da Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Vale do Javari e alinhado ao Marco Lógico do projeto “Território e Saberes: Por uma Educação Intercultural no Vale do Javari”, este plano estabelece metas, responsáveis, prazos e prioridades até 2030. Reconhecendo que o CTI atua como parceiro e catalisador, e não como substituto das responsabilidades do poder público, as ações aqui propostas visam fortalecer a atuação dos indígenas e subsidiar tecnicamente as secretarias de educação, sempre considerando as etapas do Ciclo de Políticas Públicas.

Este documento está estruturado de acordo com as três dimensões fundamentais do Diagnóstico da EEI na TIVJ:



Cada uma dessas dimensões é desdobrada em eixos temáticos específicos, garantindo uma abordagem integrada e coerente com a análise apresentada no Diagnóstico. Os sete eixos deste

plano estão explicitamente relacionados a essas três dimensões, assegurando que as propostas de ação complementam e aprofundam as questões estruturais identificadas no diagnóstico. Para cada ação, serão detalhados os objetivos, as atividades, os responsáveis (CTI, Indígenas/Parceiros, Secretarias de Educação), os prazos e os indicadores de acompanhamento.

Dimensão Pedagógica - Curricular

A Dimensão Pedagógica-Curricular é o pilar para a construção de uma educação escolar indígena que seja, de fato, diferenciada, intercultural e bilíngue. As diretrizes desta dimensão, conforme o diagnóstico, apontam para a necessidade de superar o modelo de uma escola que apenas reproduz conteúdos e práticas do ensino convencional, e que não dialoga com a realidade sociocultural e linguística dos povos do Vale do Javari. Para tanto, esta dimensão se concentra em dois eixos fundamentais:

- **Desenvolvimento Curricular e Produção de Materiais Didáticos Diferenciados (Eixo 1);**
- **Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Indígena (Eixo 2).**

O objetivo central é garantir que o currículo e os materiais pedagógicos reflitam os saberes, as histórias, as línguas e as práticas de manejo dos povos indígenas, fortalecendo sua identidade e autonomia. Isso se dará por meio do levantamento e registro de conhecimentos tradicionais, da produção de materiais didáticos bilíngues, e de ações de proteção e vitalização das línguas indígenas, com especial atenção à língua Kulina-Pano. Essas atividades

estão diretamente ligadas à defesa dos direitos indígenas, pois asseguram a transmissão intergeracional de seus patrimônios culturais e linguísticos, e promovem o protagonismo dos professores e pesquisadores indígenas na construção de seus próprios materiais de ensino.

Para que essa abordagem pedagógica se concretize, é imprescindível a qualificação e valorização dos profissionais da educação. O objetivo é oferecer programas de formação continuada, incluindo pequenas oficinas e acompanhamento pedagógico direto nas escolas das aldeias que atendam às necessidades específicas dos professores indígenas, com temas como planejamento contextualizado, ensino bilíngue e avaliação formativa. Esta ação representa um passo fundamental para a autonomia e competência desses professores, e para a consolidação de uma educação escolar indígena de qualidade.

Eixo 1: Desenvolvimento Curricular e Produção de Materiais Didáticos Diferenciados

Este eixo, parte integrante da **Dimensão Pedagógica-Curricular**, foca na construção de currículos e materiais didáticos que reflitam a realidade sociocultural e linguística dos povos indígenas do Vale do Javari. Ele visa valorizar seus saberes tradicionais e promover um ensino bilíngue e intercultural, abordando diretamente as necessidades identificadas no diagnóstico relacionadas à adequação de conteúdos e materiais didáticos.

SUBTEMA 1.1 ELABORAÇÃO, APROVAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS (PPPS)		
OBJETIVO: DESENVOLVER E PRODUZIR MATERIAIS DIDÁTICOS QUE VALORIZEM AS LÍNGUAS E CULTURAS INDÍGENAS, PROMOVEDO O ENSINO BILÍNGUE E O APRENDIZADO CONTEXTUALIZADO		
ATIVIDADES		
1.1.1. Levantamento e Registro de Saberes Locais: Realizar oficinas de trabalho para pesquisar, registrar e sistematizar os conhecimentos tradicionais dos povos (histórias, cantos, mitos, práticas de manejo, etc.), que servirão de base para os materiais didáticos.		
RESPONSÁVEIS: Indígenas/Parceiros (pesquisadores indígenas, anciãos), CTI (apoio metodológico e técnico)	INDICADORES: Número de saberes registrados e sistematizados; criação de bancos de dados de conhecimentos tradicionais.	METAS INTERMEDIÁRIAS: Realização de 05 oficinas, 01 por povo.
PRAZO INICIAL: Imediato	PRAZO FINAL: Contínuo até 2030	
1.1.2. Desenvolver ações de proteção e vitalização das línguas indígenas: Desenvolver e implementar ações focadas na produção de materiais pedagógicos concretos que utilizem as línguas indígenas, contribuindo para a vitalização e proteção dessas línguas, com foco especial na Língua Kulina-Pano, que se encontra em desuso e com risco de desaparecimento. Esses materiais devem ser baseados na recuperação de saberes próprios dos povos.		
RESPONSÁVEIS: Indígenas/Parceiros (falantes e pesquisadores da língua), CTI (assessoria linguística e metodológica, apoio na produção), Secretarias de Educação (SEMEDs/SEDUC - apoio institucional e validação).	INDICADORES: Número de materiais pedagógicos elaborados em línguas indígenas; percentual de participação de falantes e educadores indígenas nas oficinas; feedback sobre a relevância e aplicabilidade dos materiais; grafias indígenas reconhecidas e uniformizadas.	METAS INTERMEDIÁRIAS: Realização de 05 oficinas (01 por povo) participativas para produção de materiais pedagógicos em línguas indígenas e discussão de estratégias de vitalização linguística.
PRAZO INICIAL: Imediato	PRAZO FINAL: Anual até 2030	
1.1.3. Produção de Materiais e Publicação: Desenvolver livros, cartilhas, jogos e outros materiais didáticos, em formato bilíngue, em parceria com professores indígenas e ilustradores das comunidades. Buscar parcerias com as Universidades e com o MEC visando financiamento para a publicação e distribuição desses materiais.		
RESPONSÁVEIS: CTI (coordenação e captação de recursos), Indígenas/Parceiros (autoridade, validação e aplicação), Secretarias de Educação (SEMEDs/SEDUC - apoio à distribuição e validação curricular).	INDICADORES: Número de materiais didáticos produzidos e publicados; número de escolas e alunos beneficiados; avaliação da qualidade, adequação e impacto dos materiais nos processos educativos.	Metas Intermediárias: Realização de 1 oficina anual de professores para produção de materiais. Produção e publicação de pelo menos 1 material por povo por ano. Implementação de um programa de acompanhamento da aplicação dos materiais em 50% das escolas até 2028.
PRAZO INICIAL: Janeiro de 2026	PRAZO FINAL: Anual até 2030	

Eixo 2 - Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Indígena

Este eixo, parte integrante da **Dimensão Pedagógica-Curricular**, visa qualificar e valorizar os professores e demais profissionais da educação indígena, garantindo que possuam as competências necessárias para atuar em um contexto intercultural e bilíngue e que suas carreiras sejam reconhecidas e apoiadas.

SUBTEMA 2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS

OBJETIVO: OFERECER PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE ATENDAM ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DOS PROFESSORES INDÍGENAS, ABORDANDO TEMAS PEDAGÓGICOS, CULTURAIS E LINGUÍSTICOS, E PROMOVENDO A TROCA DE EXPERIÊNCIAS.

ATIVIDADES

2.1.1. Programas de Formação e Fortalecimento Técnico de Professores Indígenas: Implementar programas de formação modular complementar, com aulas presenciais nas aldeias, apoio pedagógico nas escolas das aldeias e módulos formativos na cidade para cada povo, visando fortalecer as metodologias de ensino intercultural e uso de materiais próprios, além de gestão de sala de aula em contextos multiculturais e soluções pedagógicas.

RESPONSÁVEIS: CTI (coordenação e execução), Indígenas/Parceiros (participação e facilitação), Secretarias de Educação (SEMEDs/SEDUC - participação e validação) Universidades (certificação)

INDICADORES: Número de professores participantes; percentual de conclusão dos cursos; avaliação da relevância e impacto da formação no fortalecimento técnico das escolas; número de boas práticas identificadas e replicadas.

METAS INTERMEDIÁRIAS: Realização de uma oficina nas aldeias e acompanhamento pedagógico, ao menos 01 por ano., Realização de um Módulo formativo anual com professores que atuam em sala de aula.

PRAZO INICIAL: Janeiro de 2026

PRAZO FINAL: Anual, contínuo até 2030

2.1.2. Inclusão de Temas Específicos: Incluir nos programas de formação temas como planejamento de aula contextualizado, uso de materiais didáticos próprios, produção textual em línguas indígenas, ensino bilíngue e práticas de avaliação formativa, sempre alinhados aos saberes locais.

RESPONSÁVEIS: CTI (desenvolvimento de conteúdo), Indígenas/Parceiros (validação de conteúdo), Secretarias de Educação (SEMEDs/SEDUC - apoio pedagógico e validação curricular).

INDICADORES: Número de materiais didáticos produzidos e publicados; número de escolas e alunos beneficiados; avaliação da qualidade e adequação dos materiais.

METAS INTERMEDIÁRIAS: Realização de uma oficina anual com professores que atuam em sala de aula, garantindo a inclusão de conhecimentos e metodologias próprias.

PRAZO INICIAL: Janeiro de 2026

PRAZO FINAL: Anual, contínuo até 2030

2.1.3. Valorização da Atuação dos Professores: Promover a valorização da atuação dos professores indígenas, divulgando suas experiências e conquistas, e incentivando a troca de saberes entre eles e com as comunidades.

RESPONSÁVEIS: CTI (divulgação e apoio), Indígenas/Parceiros (compartilhamento de experiências).

INDICADORES: Número de eventos realizados de valorização; produção de materiais de divulgação; reconhecimento da comunidade.

METAS INTERMEDIÁRIAS: Realização de um evento anual com as comunidades, por povo, garantindo a valorização dos conhecimentos próprios.

PRAZO INICIAL: Janeiro de 2026

PRAZO FINAL: Anual, contínuo até 2030

Dimensão Administrativa

A Dimensão Administrativa aborda as condições materiais e estruturais que são indispensáveis para o funcionamento das escolas indígenas e para a permanência dos estudantes em seus territórios. O diagnóstico evidencia que a precariedade da infraestrutura, a falta de materiais adequados, a não oferta do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas das aldeias e a ausência de políticas de combate à evasão escolar são graves violações de direitos que comprometem o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, esta dimensão se organiza em três eixos:

- **Infraestrutura e Condições de Aprendizagem (Eixo 3);**
- **Combate à Evasão Escolar e Fortalecimento da Permanência dos Jovens no Território (Eixo 4);**
- **Alimentação Escolar e Saúde Indígena (Eixo 5).**

O objetivo principal é assegurar que as escolas indígenas sejam espaços seguros, equipados e adequados às atividades pedagógicas, e que os estudantes tenham condições de permanecer em suas comunidades, desenvolvendo suas potencialidades. Para isso, serão realizados levantamentos das necessidades de infraestrutura e materiais, e ações de incidência, junto às instâncias governamentais responsáveis, para garantir os investimentos necessários. No que se refere à permanência dos jovens, o Plano enfatiza prevê a formação de pesquisadores e documentaristas indígenas, e a proposição de um modelo de Ensino Médio alternativo e regionalizado, que dialogue com seus projetos de futuro e fortaleça sua autonomia e capacidade de defesa de seus territórios.

A garantia da segurança alimentar e nutricional dos estudantes é outro pilar desta dimensão. O objetivo é implementar a merenda escolar regionalizada, valorizando os alimentos tradicionais e as cadeias produtivas locais. Essa ação, além de promover a saúde dos estudantes, fortalece a economia local e a autonomia das comunidades na gestão de seus recursos, representando um importante avanço na defesa de seus direitos a uma alimentação adequada e culturalmente referenciada.



Eixo 3: Infraestrutura e Condições de Aprendizagem

Este eixo, parte integrante da **Dimensão Administrativa**, aborda a necessidade de garantir infraestrutura adequada e condições favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas, reconhecendo as particularidades geográficas e culturais do Vale do Javari.

SUBTEMA 3.1 ADEQUAÇÃO, CONSTRUÇÃO E DISPONIBILIZAÇÃO DE INFRAESTRUTURA, MATERIAIS E EQUIPAMENTOS ESCOLARES		
OBJETIVO: ASSEGURAR QUE AS ESCOLAS INDÍGENAS POSSUAM INFRAESTRUTURA FÍSICA ADEQUADA, COM ESPAÇOS SEGUROS, ADEQUADOS E EQUIPADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS, E QUE TENHAM ACESSO A MATERIAIS DIDÁTICOS, EQUIPAMENTOS E RECURSOS TECNOLÓGICOS ADEQUADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM ENSINO DE QUALIDADE.		
ATIVIDADES		
3.1.1. Levantamento de Necessidades e Diagnóstico: Realizar levantamentos detalhados e periódicos das condições de infraestrutura das escolas, identificando as necessidades de reforma, ampliação ou construção de novas unidades, bem como as necessidades de materiais didáticos, equipamentos (carteiras, lousas, etc.) e recursos tecnológicos (computadores, internet, etc.) nas escolas indígenas.		
RESPONSÁVEIS: Secretarias de Educação (SEMEDs/SEDUC - planejamento, levantamento, validação, execução, aquisição e distribuição). Indígenas/Parceiros (identificação das necessidades, mobilização e demanda). CTI (apoio técnico no diagnóstico, articulação e apoio técnico).	INDICADORES: Número de escolas com diagnóstico realizado; Percentual de necessidades identificadas atendidas; Volume de materiais e equipamentos distribuídos; Melhoria da disponibilidade de recursos nas escolas em relação ao diagnóstico inicial.	METAS INTERMEDIÁRIAS: Realização de um diagnóstico por povo, considerando a realidade de cada escola; Estabelecimento de parceria com o MEC/FNDE; Elaboração de Plano de Ação no âmbito do TEE/MEC para priorização de obras e materiais emergenciais.
PRAZO INICIAL: Novembro de 2025	PRAZO FINAL: Prazo final: Bianual - novembro de 2027 e de 2029.	
3.1.2. Incidência junto ao TEE Vale do Javari para Investimentos em Infraestrutura: Realizar ações de incidência, no âmbito do TEE/MEC Vale do Javari, para a alocação de recursos e investimentos na melhoria da infraestrutura escolar indígena.		
RESPONSÁVEIS: Indígenas/Parceiros (mobilização e demanda), CTI (articulação e apoio técnico), Secretarias de Educação (SEMEDs/SEDUC - alocação de recursos e execução de obras).	INDICADORES: Volume de recursos alocados para infraestrutura; número de escolas reformadas, ampliadas ou construídas; melhoria das condições físicas das escolas.	METAS INTERMEDIÁRIAS: Estabelecimento de parceria com o MEC/FNDE. Elaboração de Plano de Ação no âmbito do TEE/MEC para priorização de obras emergenciais.
PRAZO INICIAL: Janeiro de 2026	PRAZO FINAL: Contínuo até 2030	

Eixo 4: Combate à Evasão Escolar e Fortalecimento da Permanência dos Jovens no Território

Este eixo, parte integrante da **Dimensão Administrativa**, visa desenvolver estratégias para reduzir a evasão escolar e garantir a permanência dos estudantes indígenas nas escolas, especialmente no Ensino Médio, e oferecer alternativas para o desenvolvimento de suas potencialidades nas aldeias.

SUBTEMA 4.1 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES E DOCUMENTAÇÃO VISUAL		
OBJETIVO: CAPACITAR JOVENS INDÍGENAS COMO PESQUISADORES E DOCUMENTARISTAS, OFERECENDO-LHES OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E VALORIZAÇÃO DE SEUS SABERES, CONTRIBUINDO PARA A PERMANÊNCIA NAS ALDEIAS.		
ATIVIDADES		
4.1.1. Programa de Formação de Pesquisadores Indígenas: Implementar um programa de formação para jovens indígenas em pesquisa, com foco em metodologias participativas e temas relevantes para suas comunidades (história, cultura, meio ambiente, etc.).		
RESPONSÁVEIS: CTI (coordenação e execução), Indígenas/Parceiros (participação e identificação de temas), organizações indígenas locais.	INDICADORES: CTI (coordenação e execução), Indígenas/Parceiros (participação e identificação de temas), organizações indígenas locais.	METAS INTERMEDIÁRIAS: Criação de um programa de formação de jovens visando permanência na escola. Realização de encontros anuais entre os jovens do programa.
PRAZO INICIAL: Julho de 2026	PRAZO FINAL: Ciclos anuais, com acompanhamento contínuo até 2030	
4.1.2. Programa de Documentação Visual: Desenvolver um programa de formação em documentação visual (fotografia, vídeo, áudio) para jovens indígenas, visando o registro e a valorização dos saberes tradicionais e a produção de materiais audiovisuais educativos.		
RESPONSÁVEIS: CTI (coordenação e execução), Indígenas/Parceiros (participação e identificação de temas).	INDICADORES: Número de jovens participantes; produção de materiais audiovisuais; utilização dos materiais em atividades educativas.	METAS INTERMEDIÁRIAS: Criação de um programa de valorização da transmissão de saberes. Realização de encontros anuais entre os jovens e sabedores envolvidos no programa.
PRAZO INICIAL: Janeiro de 2026	PRAZO FINAL: Prazo final: Ciclos anuais, com acompanhamento contínuo até 2030	

SUBTEMA 4.2 IMPLEMENTAÇÃO DE ENSINO MÉDIO ALTERNATIVO E REGIONALIZADO

OBJETIVO: DISCUTIR A IMPLEMENTAÇÃO, JUNTO A COMISSÃO GESTORA DO TEE VALE DO JAVARI, E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS, DE UM MODELO DE ENSINO MÉDIO ALTERNATIVO E REGIONALIZADO, QUE ATENDA ÀS NECESSIDADES E REALIDADES DOS JOVENS INDÍGENAS, OFERECENDO-LHES PERSPECTIVAS DE FUTURO EM SUAS COMUNIDADES.

ATIVIDADES

4.2.1. Estudos e Propostas de Modelo: Realizar estudos e elaborar propostas de um modelo de Ensino Médio que integre os conhecimentos indígenas e não-indígenas, com currículo flexível e adaptado às especificidades locais..

RESPONSÁVEIS: Comissão Gestora dos TEE (Secretarias de Educação e Instituto Federal (SEMEDs/SEDUC/IFAM - apoio técnico e institucional. CTI (coordenação e assessoria técnica), Indígenas/Parceiros (contribuição com saberes e demandas).

INDICADORES: Número de estudos e propostas elaboradas; feedback dos indígenas e secretarias sobre a proposta.

METAS INTERMEDIÁRIAS: Elaboração de pelo menos uma proposta pedagógica para curso diferenciado de Ensino Médio (aos moldes do Projeto Ibaorebu, do povo Munduruku, estado do Pará).

PRAZO INICIAL: Julho de 2026

PRAZO FINAL: Dezembro de 2028

4.2.2. Incidência para Implementação: Realizar ações de incidência junto às Secretarias de Educação, Instituto Federal e MEC para a implementação do modelo de Ensino Médio alternativo, buscando a alocação de recursos e a regulamentação necessária.

RESPONSÁVEIS: Comissão Gestora dos TEE (Secretarias de Educação e Instituto Federal (SEMEDs/SEDUC/IFAM - apoio técnico e institucional. CTI (coordenação e assessoria técnica), Indígenas/Parceiros (contribuição com saberes e demandas).

INDICADORES: Regulamentação do modelo; número de escolas com Ensino Médio alternativo implementado; redução da evasão escolar no Ensino Médio.

METAS INTERMEDIÁRIAS: Implementação de pelo menos uma turma em cada povo até 2030.

PRAZO INICIAL: Janeiro de 2027

PRAZO FINAL: Contínuo até 2030

Eixo 5: Alimentação Escolar e Saúde Indígena

Este eixo, parte integrante da **Dimensão Administrativa**, visa garantir a segurança alimentar e nutricional dos estudantes indígenas, promovendo a alimentação escolar regionalizada e articulando ações com a saúde indígena.

SUBTEMA 5.1 IMPLEMENTAÇÃO DA MERENDA REGIONALIZADA		
OBJETIVO: ASSEGURAR QUE A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR OFERECIDA NAS ESCOLAS INDÍGENAS SEJA REGIONALIZADA, VALORIZANDO OS ALIMENTOS TRADICIONAIS E CONTRIBUINDO PARA A SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL DOS ESTUDANTES.		
ATIVIDADES		
5.1.2. Incidência para Regulamentação e Implementação: Realizar ações de incidência junto às Secretarias de Educação e órgãos responsáveis pela alimentação escolar para a regulamentação e implementação da merenda regionalizada nas escolas indígenas.		
RESPONSÁVEIS: Indígenas/Parceiros (mobilização e demanda), CTI (articulação e apoio técnico), Secretarias de Educação (SEMEDs/SEDUC - regulamentação e implementação).	INDICADORES: Regulamentação da merenda regionalizada; percentual de escolas com merenda regionalizada implementada; melhoria da qualidade nutricional da alimentação escolar.	METAS INTERMEDIÁRIAS: Realização de seminários bianuais sobre merenda escolar diferenciada
PRAZO INICIAL: Janeiro de 2027	PRAZO FINAL: Dezembro de 2029	

Dimensão Organizativa e Participativa

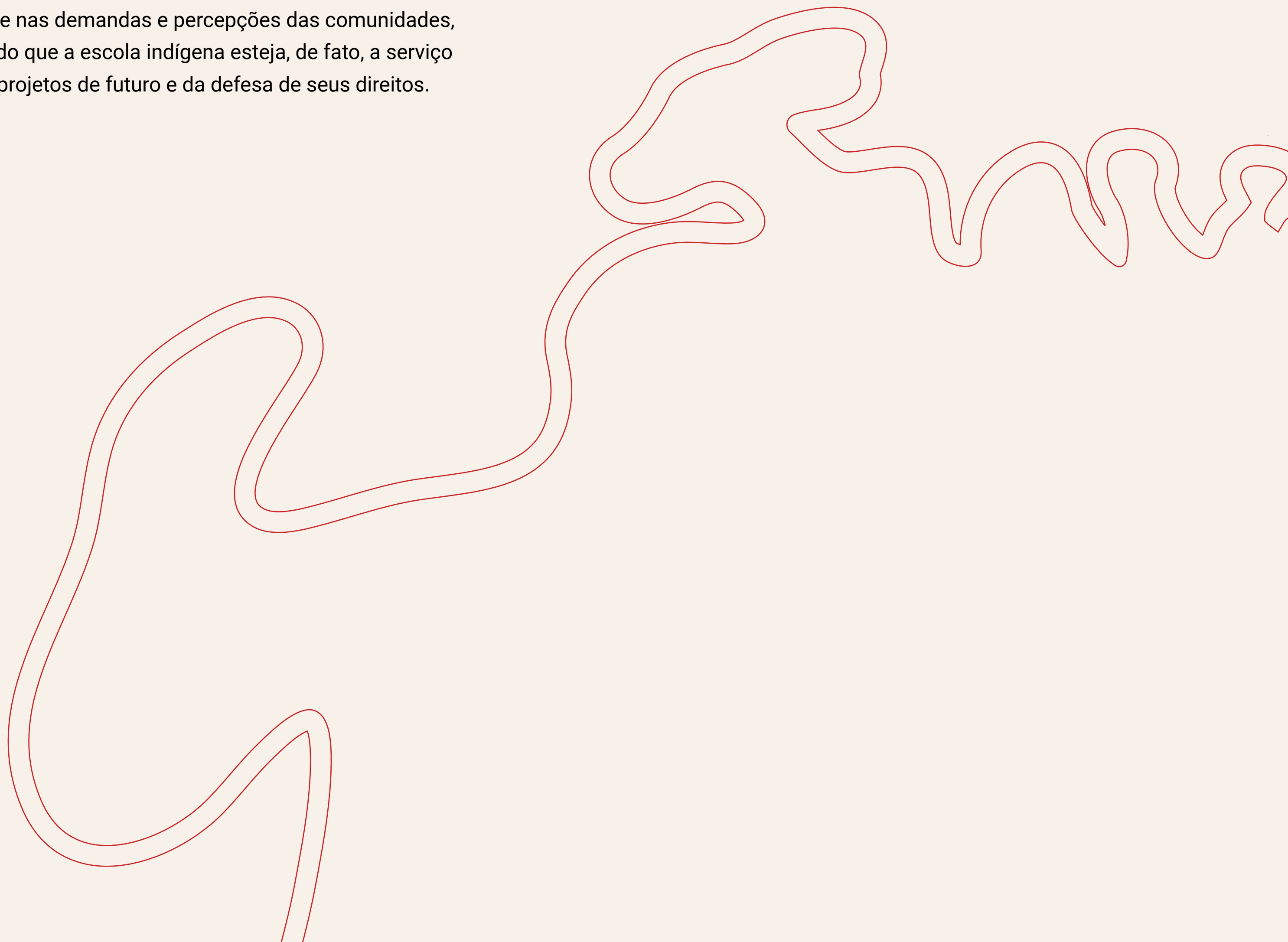
A Dimensão Organizativa e Participativa é a base para o fortalecimento da autonomia e do protagonismo dos povos indígenas na gestão da educação escolar. O diagnóstico aponta que a ausência de participação efetiva das comunidades nas decisões sobre a educação em seus territórios é um dos principais entraves para a construção de uma escola verdadeiramente indígena. Para reverter esse quadro, esta dimensão se estrutura em dois eixos:

- Fortalecimento da Gestão e Participação Indígena na Educação (Eixo 6);
- Monitoramento e Avaliação da Educação Escolar Indígena (Eixo 7).

O objetivo central é garantir a participação ativa e qualificada dos povos indígenas em todas as etapas do ciclo de políticas públicas de educação, desde a sua formulação até a avaliação. Para isso, serão realizadas ações de capacitação de lideranças e representantes indígenas para atuarem em conselhos e fóruns de educação, e de assessoria técnica e jurídica para as organizações indígenas. A busca pelo reconhecimento formal do Território Etnoeducacional do Vale do Javari é uma ação de grande relevância para a autonomia e defesa dos direitos indígenas, pois garante a especificidade da gestão educacional na região.

O monitoramento e a avaliação da educação escolar indígena, sob o controle das próprias comunidades, é outra estratégia fundamental para o fortalecimento de sua autonomia. O objetivo é capacitar os gestores indígenas para coletar e ana-

lisar seus próprios dados educacionais, e para desenvolver indicadores de avaliação que considerem suas especificidades culturais e linguísticas. A realização de avaliações participativas, com rodas de conversa e encontros nas aldeias, permitirá que as políticas educacionais sejam ajustadas com base nas demandas e percepções das comunidades, garantindo que a escola indígena esteja, de fato, a serviço de seus projetos de futuro e da defesa de seus direitos.



Eixo 6: Fortalecimento da Gestão e Participação Indígena na Educação

Este eixo visa garantir a participação ativa e qualificada dos povos indígenas nos processos de gestão da educação escolar, desde a formulação de políticas até a avaliação de sua implementação. As ações aqui propostas buscam fortalecer as capacidades organizativas indígenas e promover a incidência política junto às instâncias governamentais.

SUBTEMA 6.1 PARTICIPAÇÃO INDÍGENA EM CONSELHOS E FÓRUNS DE EDUCAÇÃO		
OBJETIVO: ASSEGURAR A REPRESENTATIVIDADE E A VOZ DOS POVOS INDÍGENAS EM CONSELHOS E FÓRUNS DE EDUCAÇÃO EM NÍVEIS MUNICIPAL, ESTADUAL E FEDERAL, INFLUENCIANDO A FORMULAÇÃO E O MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.		
ATIVIDADES		
6.1.1. Articulação e Incidência junto aos conselheiros indígenas integrantes da Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI) para Fortalecimento de Cadeiras Indígenas: Realizar ações de incidência junto ao CEEI, garantindo a participação formal e qualificada do conselheiro da TI Vale do Javari		
RESPONSÁVEIS: Indígenas/Parceiros (lideranças e associações indígenas), CTI (apoio técnico e articulação), CIMI (apoio técnico e articulação), Secretarias de Educação (SEMEDs/SEDUC - apoio institucional e regulamentação).	INDICADORES: Número de reuniões com o CEEI; frequência de participação em reuniões; propostas indígenas incorporadas em deliberações.	METAS INTERMEDIÁRIAS: Realização de pelo menos duas reuniões anuais para formalizar e encaminhar as demandas da EEI na TIVJ.
PRAZO INICIAL: Imediato	PRAZO FINAL: Contínuo até 2030	
6.1.2 Capacitação de Lideranças e Representantes Indígenas: Promover cursos e oficinas de capacitação sobre o funcionamento dos conselhos, legislação educacional e técnicas de incidência política, preparando os representantes indígenas para atuarem de forma estratégica.		
RESPONSÁVEIS: CTI (coordenação e execução), CIMI (apoio técnico e articulação), Indígenas/Parceiros (definição de conteúdos e participação), Secretarias de Educação (SEMEDs/SEDUC - apoio logístico e institucional).	INDICADORES: Número de participantes capacitados; avaliação da qualidade das capacitações; aumento da participação qualificada em debates e deliberações.	METAS INTERMEDIÁRIAS: Promover ao menos um encontro anual sobre controle social e participação política em espaços de decisão.
PRAZO INICIAL: Imediato	PRAZO FINAL: Anual, com ciclos de formação contínua até 2030	

SUBTEMA 6.2 FORTALECIMENTO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

OBJETIVO: CAPACITAR AS ASSOCIAÇÕES E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS PARA QUE POSSAM GERIR DE FORMA AUTÔNOMA E EFICAZ OS PROJETOS E AÇÕES DE EDUCAÇÃO EM SUAS COMUNIDADES, FORTALECENDO O PROTAGONISMO INDÍGENA.

ATIVIDADES

6.2.1. Assessoria Técnica e Jurídica: Oferecer assessoria contínua às organizações indígenas em temas como elaboração de projetos, gestão financeira, prestação de contas e aspectos jurídicos relacionados à educação escolar indígena.

RESPONSÁVEIS: CTI (assessoria técnica e jurídica), Indígenas/Parceiros (demanda e execução de atividades)

INDICADORES: Número de projetos elaborados e aprovados; melhoria na gestão financeira e administrativa das organizações; redução de pendências jurídicas.

METAS INTERMEDIÁRIAS: Atendimento sob demanda, considerando pelo menos um atendimento semestral por povo.

PRAZO INICIAL: Imediato

PRAZO FINAL: Contínuo até 2030

6.2.2. Intercâmbio de Experiências: Promover encontros e intercâmbios entre os povos indígenas do Vale do Javari e de outras regiões, facilitando a troca de conhecimentos e boas práticas em gestão educacional.

RESPONSÁVEIS: CTI (organização e facilitação), Indígenas/Parceiros (participação e compartilhamento de experiências).

INDICADORES: Número de intercâmbios realizados; avaliação da relevância dos intercâmbios pelos participantes; adoção de novas práticas de gestão.

METAS INTERMEDIÁRIAS: Promover um intercâmbio em 2026 e um intercâmbio em 2028.

PRAZO INICIAL: Imediato

PRAZO FINAL: Bianual, contínuo até 2030

SUBTEMA 6.3 FORTALECIMENTO DA RELAÇÃO COM AS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO POR MEIO DO TEE VALE DO JAVARI.

OBJETIVO: ESTABELECER CANAIS DE COMUNICAÇÃO EFICAZES POR MEIO DO TEE E PROMOVER A CORRESPONSABILIDADE DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO NA OFERTA DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE QUALIDADE.

ATIVIDADES

6.3.1. Fortalecimento da Incidência e Articulação da Comissão de Professores Indígenas: Estabelecer canais de comunicação regulares com a SEMED e SEDUC, com representação permanente da Comissão de Professores Indígenas, para diálogo contínuo e acompanhamento das demandas, no âmbito do Território Etnoeducacional.

RESPONSÁVEIS: Indígenas/Parceiros (formação da comissão e participação), CTI (apoio na articulação, mediação e sistematização), Secretarias de Educação (SEMEDs/ SEDUC - abertura de canais, reconhecimento da representação e participação proativa).

INDICADORES: Canal formal de comunicação criado (e-mails/whatsapp/plataforma virtual, etc); Frequência de ao menos 80% de participação dos representantes; Encaminhamento para 50% das demandas levantadas; nível de satisfação com a comunicação.

METAS INTERMEDIÁRIAS: Estabelecer um canal formal de comunicação entre Comissão de Professores indígenas, SEMED e SEDUC; Realizar pelo menos 2 reuniões anuais até 2030. Criação de um Grupo de Trabalho conjunto até o final de 2026; Produção de 2 relatórios de incidência anuais.

PRAZO INICIAL: Imediato

PRAZO FINAL: Contínuo até 2030

6.3.2. Ampliação de Presença e Qualificação de Coordenadores Pedagógicos Indígenas: Incidir junto às Secretarias de Educação para que garantam maior presença e ampliação da equipe nas aldeias e o envio de coordenadores pedagógicos indígenas capacitados, que compreendam as especificidades da educação intercultural e acompanhem o cotidiano dos professores.

RESPONSÁVEIS: Indígenas/Parceiros (mobilização e demanda), CTI (apoio na incidência), CIMI (apoio na incidência); Secretarias de Educação (SEMEDs/SEDUC - planejamento e execução).

INDICADORES: Frequência de visitas dos coordenadores; aumento do número de coordenadores indígenas qualificados; avaliação da qualidade do acompanhamento pedagógico.

METAS INTERMEDIÁRIAS: Aumentar a carga horária dos coordenadores pedagógicos no território; Contratação de novos coordenadores pedagógicos; Apoiar a formação de coordenadores pedagógicos locais, que trabalham mais tempo nas aldeias.

PRAZO INICIAL: Imediato

PRAZO FINAL: Contínuo até 2030

6.3.3. Reuniões Anuais de Avaliação Conjunta: Realizar reuniões anuais com as Secretarias de Educação para avaliação conjunta da política educacional no território, discutindo avanços, desafios e propondo ajustes, no âmbito do Território Etnoeducacional do Vale do Javari (TEE)

RESPONSÁVEIS: Indígenas/Parceiros (participação e proposição), CTI (facilitação e sistematização), Secretarias de Educação (SEMEDs/SEDUC - participação e deliberação), CIMI (participação)

INDICADORES: Realização das reuniões; registro das discussões e deliberações; implementação dos ajustes propostos.

METAS INTERMEDIÁRIAS: REALIZAR UMA REUNIÃO ANUAL COM AS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO, NO ÂMBITO DO TEE.

PRAZO INICIAL: Imediato

PRAZO FINAL: Bianual, contínuo até 2030

SUBTEMA 6.4 INCIDÊNCIA POLÍTICA PARA RECONHECIMENTO E APOIO INSTITUCIONAL

OBJETIVO: FORTALECER A INCIDÊNCIA POLÍTICA PARA O RECONHECIMENTO FORMAL E IMPLEMENTAÇÃO DO TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO VALE DO JAVARI E A GARANTIA DE APOIO TÉCNICO E FINANCEIRO EM ATENDIMENTO AS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.

ATIVIDADES

6.4.1. Reconhecimento formal e implementação do Território Etnoeducacional: Realizar ações de incidência junto ao Ministério da Educação (MEC) e outras instâncias governamentais para o reconhecimento formal/implementação do Território Etnoeducacional do Vale do Javari, garantindo a autonomia e a especificidade da gestão educacional na região.

RESPONSÁVEIS: Comissão Gestora do TEE (Secretarias de Educação (SEMEDs/SEDUC – planejamento e execução), MEC (execução), Indígenas/Parceiros (mobilização e demanda), CTI (articulação e apoio técnico).

INDICADORES: Protocolo de propostas; reuniões com autoridades; reconhecimento formal do Território Etnoeducacional.

METAS INTERMEDIÁRIAS: Realização de pelo menos um encontro anual do TEE até 2028, com foco na institucionalização formal da instância.

PRAZO INICIAL: Imediato

PRAZO FINAL: Contínuo até 2028

6.4.2. Busca por Apoio Técnico e Financeiro Direto: Buscar apoio técnico e financeiro direto para as organizações indígenas, permitindo que estas realizem atividades de formação, produção de materiais e gestão escolar de forma autônoma e sustentável.

RESPONSÁVEIS: CTI (captação de recursos e articulação), Indígenas/Parceiros (elaboração de projetos e gestão).

INDICADORES: Número de projetos financiados; volume de recursos captados; autonomia das organizações indígenas na gestão de projetos.

METAS INTERMEDIÁRIAS: Elaborar pelo menos um projeto anual de captação de recursos complementar, de modo a fortalecer as capacidades institucionais do CTI e das próprias organizações indígenas.

PRAZO INICIAL: Imediato

PRAZO FINAL: Contínuo até 2030

Eixo 7: Monitoramento e Avaliação da Educação Escolar Indígena


Este eixo, parte integrante da **Dimensão Organizativa e Participativa**, visa estabelecer mecanismos eficazes de monitoramento e avaliação da educação escolar indígena, garantindo que os resultados sejam acompanhados de perto e que as políticas sejam ajustadas com base em evidências e na participação das comunidades.

SUBTEMA 7.1 SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS EDUCACIONAIS SOB CONTROLE INDÍGENA		
OBJETIVO: CAPACITAR E QUALIFICAR OS GESTORES INDÍGENAS PARA COLETAR, SISTEMATIZAR E ANALISAR SEUS PRÓPRIOS DADOS EDUCACIONAIS, FORTALECENDO SUA AUTONOMIA E CAPACIDADE DE MONITORAMENTO.		
ATIVIDADES		
7.1.1. Capacitação em Coleta e Análise de Dados: Promover oficinas de capacitação para professores e lideranças indígenas sobre a organização da educação escolar indígena e importância dos dados educacionais, utilizando ferramentas acessíveis e adaptadas à realidade local.		
RESPONSÁVEIS: CTI (coordenação e execução), Indígenas/Parceiros (participação e aplicação).	INDICADORES: Número de participantes capacitados; criação de sistemas de dados locais; produção de relatórios e análises pelos indígenas.	METAS INTERMEDIÁRIAS: Realização de uma oficina ou seminário anual para os gestores indígenas.
Prazo inicial: Julho de 2026	PRAZO FINAL: Anual, com ciclos de qualificação contínuos	
7.1.2. Desenvolvimento de Indicadores Contextualizados: Apoiar a construção de indicadores de avaliação que considerem as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, indo além dos indicadores padronizados dos sistemas de ensino, valorizando os saberes e as práticas locais.		
RESPONSÁVEIS: CTI (assessoria técnica), Indígenas/Parceiros (definição e validação dos indicadores).	INDICADORES: Número de indicadores contextualizados desenvolvidos e utilizados; feedback dos indígenas sobre a relevância dos indicadores.	METAS INTERMEDIÁRIAS: Realização de uma oficina ou seminário bianual para gestores e professores indígenas.
PRAZO INICIAL: Janeiro de 2026	PRAZO FINAL: Bianual, até 2030	
Subtema 7.2 Avaliação Participativa e Ajuste de Políticas		
OBJETIVO: IMPLEMENTAR PROCESSOS DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, ENVOLVENDO AS COMUNIDADES NA ANÁLISE DOS RESULTADOS E NA PROPOSIÇÃO DE AJUSTES PARA AS POLÍTICAS E AÇÕES.		
ATIVIDADES		
7.2.1. Rodas de Conversa e Encontros de Avaliação: Realizar rodas de conversa e encontros periódicos nas aldeias para discutir os avanços e desafios da educação, coletando percepções e sugestões das comunidades.		
RESPONSÁVEIS: Indígenas/Parceiros (organização e participação), CTI (facilitação).	INDICADORES: Número de rodas de conversa e encontros realizados; participação das comunidades; registro das sugestões e proposições.	METAS INTERMEDIÁRIAS: Realização de uma oficina ou seminário anual para os gestores indígenas.
PRAZO INICIAL: Novembro de 2025	PRAZO FINAL: Bianual – novembro de 2027 e 2029	

ATIVIDADES		
7.2.2. Elaboração de Recomendações e Incidência: Sistematizar as recomendações e proposições resultantes das avaliações participativas e utilizá-las como base para ações de incidência junto às Secretarias de Educação e TEE, buscando o ajuste e aprimoramento das políticas.		
RESPONSÁVEIS: CTI (sistematização e articulação), Indígenas/Parceiros (validação das recomendações e participação na incidência), Secretarias de Educação (SEMEDs/SEDUC - análise e implementação dos ajustes).	INDICADORES: Número de recomendações apresentadas; percentual de recomendações implementadas; melhoria contínua das políticas educacionais.	METAS INTERMEDIÁRIAS: Realização de um seminário anual para gestores e professores indígenas, além de gestores das secretarias de educação.
PRAZO INICIAL: Janeiro de 2026	PRAZO FINAL: Anual, até 2030	

Considerações Finais

Este Plano de Ação deve ser entendido como um documento dinâmico, norteador para a incidência e avanços na educação escolar indígena. Deverá ser monitorado e ajustado periodicamente com base nas avaliações e demandas vindas das escolas, dos professores, lideranças e organizações indígenas. A colaboração entre o CTI, as organizações indígenas, o MEC e as Secretarias de Educação (municipal e estadual) é fundamental para o sucesso das ações propostas e para a construção de uma educação escolar indígena que seja verdadeiramente transformadora e alinhada aos projetos de futuro dos povos do Vale do Javari.



Diagnóstico da Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Vale do Javari. 2025. Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Brasília-DF.

O presente documento integra o escopo das ações do projeto “Fortalecendo uma Educação Intercultural e de Qualidade para os Jovens Indígenas da TI Vale do Javari”, executado pelo CTI, com apoio da Manos Unidas e participação ativa das organizações indígenas locais. Sua elaboração foi precedida de processos participativos, encontros formativos e coletas de dados em campo, mobilizando professores, lideranças comunitárias, representantes institucionais e a equipe técnica do CTI. É, portanto, resultado de uma construção coletiva, situada e comprometida com os princípios da autonomia, autodeterminação e protagonismo indígena.