



PROCESSOS FORMATIVOS EM
gestão territorial indígena no Brasil

ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA
BRUNO PACHECO DE OLIVEIRA (COMP.)



Os povos indígenas demandam o estabelecimento de políticas que lhes deem suporte após a demarcação de suas terras para a vigilância de seus territórios e na construção de autonomia econômica e política pautada em seus modos de vida. Com tais ideias em mente, o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced) desenvolveu diversas ações com o intuito de disponibilizar textos reflexivos sobre experiências pioneiras na área, pensando em institucionalizar conhecimentos apontados por lideranças e universitários indígenas como demandas necessárias a uma formação mais integral voltada a uma cidadania indígena plena, que contemplasse modos de vida e projetos de seus povos.

Com o advento da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) e a colaboração dos demais idealizadores desta oficina, a ideia de um curso focado nos desafios da formação necessária à sua implementação pareceu-nos a meta mais adequada. Essa iniciativa, voltada à formação e ao etnodesenvolvimento, foi pautada pela ampla participação dos povos indígenas e pelo respeito aos seus saberes e visões de mundo. É exatamente por isto que este registro deve ser divulgado e conhecido, como constatação de outros modos de pensar e de fazer políticas indigenistas, em um diálogo respeitoso e simétrico com a multiplicidade de políticas indígenas existentes no Brasil, e como possível semente para desdobramentos futuros.

ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA
BRUNO PACHECO DE OLIVEIRA (COMP.)

**PROCESSOS FORMATIVOS EM GESTÃO
TERRITORIAL INDÍGENA NO BRASIL:**

experiências, desafios e a implementação
da Política Nacional de Gestão Territorial
e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI)





ESTA OBRA ESTÁ LICENCIADA COM UMA LICENÇA
CREATIVE COMMONS ATRIBUIÇÃO 4.0 INTERNACIONAL

APOIADORES

Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
Instituto Internacional de Educação do Brasil

RELATORIA E REDAÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO ESCRITA DA OFICINA
Daniel Belik

PREPARAÇÃO DE ORIGINALS
Roberta Ceva

COMPILAÇÃO
Antonio Carlos de Souza Lima e Bruno Pacheco de Oliveira

REVISÃO
Marília Gonçalves

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Patrícia Oliveira

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P956

Processos formativos em gestão territorial indígena no Brasil: experiências, desafios e a implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) / compiladores Antonio Carlos de Souza Lima , Bruno Pacheco de Oliveira. — 1. ed. — Rio de Janeiro : Mórula, 2019.

176 p. ; 21 cm.

Inclui bibliografia e índice

ISBN 978-85-65679-88-6

1. Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas.
2. Índios da América do Sul — Posse da terra — Brasil. 3. Índios da América do Sul — Brasil — Política governamental. 4. Índios da América do Sul — Brasil — Condições sociais. I. Lima, Antonio Carlos de Souza. II. Oliveira, Bruno Pacheco de.

19-57907

CDD: 305.8981

CDU: 316.347(=87)

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi elaborado e publicado com recursos: 1) da Faperj, por meio de Bolsa Cientistas do Nosso Estado, para o período de 2014-2017 (processo n. E-26/201.172/2014); 2) do CNPq, através de bolsa de produtividade em pesquisa (nível IB), no período 2016-2020 (processo n. 302706/2015-1); 3) da Fundação Ford com recursos destinados ao com recursos do projeto “Efeitos sociais das políticas públicas sobre os povos indígenas. Brasil, 2003-2018. Desenvolvimentismo, participação social, desconstrução de direitos, e violência”, financiado pela Fundação Ford (Doação nº 0150-1310-0), desenvolvidos no âmbito do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced)/ Departamento de Antropologia/Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Antonio Carlos de Souza Lima.

SUMÁRIO

7	PREFÁCIO A PNGATI e o trabalho do Laced no tocante ao ensino superior de indígenas
11	APRESENTAÇÃO DO EVENTO
16	PRIMEIRO DIA 12/11/2013
17	MESA 1 Abertura
34	MESA 2 Gestão ambiental e territorial no quadro das políticas públicas
63	MESA 3 Algumas experiências a partir de ONGs e organizações indígenas
91	MESA 4 Algumas experiências a partir dos Ifet e universidades
117	MESA 5 Algumas experiências a partir do poder público
140	SEGUNDO DIA 13/11/2013
141	ABERTURA DOS TRABALHOS
149	GRUPOS DE TRABALHO
149	Grupo 1
152	Grupo 2
155	Grupo 3
157	Grupo 4
160	Grupo 5
160	Grupo 6
164	SISTEMATIZAÇÃO FINAL DA OFICINA
173	AVALIAÇÃO DA OFICINA

PREFÁCIO

A PNGATI e o trabalho do Laced no tocante ao ensino superior de indígenas

A Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas/ PNGATI foi instituída pelo Decreto nº 7.747, de 5 de junho de 2012, “com o objetivo de garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais das terras e territórios indígenas, assegurando a integridade do patrimônio indígena, a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações dos povos indígenas, respeitando sua autonomia sociocultural, nos termos da legislação vigente”¹. A PNGATI resultou de um amplo processo de construção participativa, com o empenho de uma larga gama de atores e detalhadas oficinas de consulta realizadas por todo o país, prevendo em seu sétimo eixo a ideia de formação orientada aos seus objetivos.

Os povos indígenas demandaram o estabelecimento de políticas que lhes dessem suporte, nos períodos pós-demarkação, para a vigilância de seus territórios e a construção de autonomia econômica e política pautadas em seus modos de vida. Quando o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento realizou os seminários Bases para uma nova Política Indigenista I e II (respectivamente, em 1999

¹ Ver em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm. Acesso em 21/04/2019.

e em 2002), tais demandas estavam já colocadas², assim como a da formação — e não meramente capacitações orientados para os trabalhos gerenciais e operacionais destinados à gestão de projetos financiados essencialmente pela cooperação técnica internacional para o desenvolvimento — necessária a um efetivo planejamento de futuro autônomo.

Com tais ideias em mente, o Laced desenvolveu diversas ações, seja pela via da disponibilização de textos reflexivos sobre experiências pioneiras na área, como aquela desenvolvida por Rubem Ferreira Thomaz de Almeida no livro oriundo de sua dissertação de mestrado³, ou em cursos de especialização, como aqueles orientados à formação de gestores em etnodesenvolvimento, realizados em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (Ufam), em 2002/2003, e com a Universidade Feral de Roraima (UFRR), em 2003/2004⁴.

Assim, quando uma equipe do Laced iniciou as atividades do projeto Trilhas de Conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil, desenhou um conjunto de ações voltadas à necessidade de diálogo, produção e transmissão de conhecimentos entre povos indígenas e gestores de variados posicionamentos institucionais. Pensava-se em institucionalizar este e outros conhecimentos apontados por lideranças e universitários indígenas como demandas necessárias a uma formação mais integral voltada a uma cidadania indígena plena, que contemplasse

² Ver a aba Seminários em <http://www.laced.etc.br>, assim como os livros resultantes do primeiro seminário: Souza Lima, Antonio Carlos de & Barroso-Hoffmann, Maria (orgs). *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista*, III. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2002a. 125 p. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/acervo/livros/alem-da-tutela-iii/>; Souza Lima, Antonio Carlos de & Barroso-Hoffmann, Maria (orgs). *Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2002b. 160 p. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/acervo/livros/etnodesenvolvimento-e-polit/>; Souza Lima, Antonio Carlos de & Barroso-Hoffmann, Maria (orgs). *Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2002c. 109p. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/acervo/livros/estado-e-povos-indigenas-ii/>. Acesso em 21/04/2019.

³ ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz de. *Do desenvolvimento comunitário à mobilização política: O projeto Kaiowá-Ñandeva como experiência*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2001

⁴ Ver a aba cursos em <http://www.laced.etc.br>. Acesso em 21/04/2019.

modos de vida e projetos propriamente de seus povos⁵. Uma dessas iniciativas foi a concepção e publicação de uma série de livros paradi-
dáticos coproduzida com a Coordenação Geral de Educação Escolar, da
então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
(Secad, que em 2011 passou a contar também com atribuições relativas
a políticas de inclusão educacional, tornando-se Secadi), do Ministério
de Educação. Nesta série, um volume foi especial, coordenado por Cassio
Inglez de Sousa e Fábio Vaz Ribeiro de Almeida, dois dos parceiros e
integrantes da oficina cujos conteúdos são aqui apresentados, que se
dedicaram especificamente à questão da formação em gestão territorial
em terras indígenas⁶.

Paralelamente, concebemos um conjunto de seminários no sentido
de propiciar espaços de articulação entre lideranças, organizações e
estudantes indígenas, docentes universitários, gestores públicos e outros
agentes e agências envolvidas nas questões de educação superior de

⁵ Sobre o Projeto Trilhas de conhecimentos, ver: Souza Lima, Antonio Carlos de & Barroso, Maria
Macedo (org). *O Projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil*. Uma
experiência de fomento e investigação para ações afirmativas. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

⁶ Ver Luciano — Baniwa, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre
os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação
Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006. 232 p. (Série
Vias dos Saberes, 1; Coleção Educação Para Todos, 12); Pacheco de Oliveira, João; Rocha
Freire, Carlos Augusto da. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: Ministério
da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/
Museu Nacional, 2006. 286 p. (Série Vias dos Saberes, 2; Coleção Educação Para Todos, 13);
Araújo, Ana Valéria et alii. *Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença*. Brasília:
Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade;
Laced/Museu Nacional, 2006. 208 p. (Série Vias dos Saberes, 3; Coleção Educação Para
Todos, 14); Maia, Marcus. *Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores
indígenas na área de linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação
Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006. 268 p. (Série Vias
dos Saberes, 4; Coleção Educação Para Todos; 15); Garnelo, Luiza; Pontes, Ana Lúcia (orgs).
Saúde Indígena: uma introdução ao tema. Brasília: MEC-Secadi, 2012. 280 p. (Série Vias dos
Saberes, 5; Coleção educação para todos, 38); Sousa, Cássio Noronha Inglez de; Almeida,
Fábio Vaz Ribeiro de (orgs.). *Gestão territorial em terras indígenas no Brasil*. Brasília: Ministério
da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão;
Unesco, 2013. 268 p. (Série vias dos saberes, 6; Coleção educação para todos, 39).

indígenas, de modo mais amplo, assim como em temas mais restritos como o ensino de direito e questões de saúde para estudantes indígenas. A oficina aqui reportada, ainda que em desenho não plenamente definido, foi parte deste conjunto desde o início de nossa atuação⁷.

Com o advento da PNGATI e a colaboração dos demais idealizadores desta oficina, a ideia de que fosse focada nos desafios da formação necessária à sua implementação pareceu-nos a meta mais adequada. Se vem a público sob forma escrita apenas agora, seis anos após sua divulgação, um vídeo registrando os principais momentos da oficina foi anteriormente disponibilizado⁸. Por outro lado, tanto mais importante nos parece sua divulgação no presente momento, em larga medida distinto daquele que ensinou, no final dos anos 1990 e início da primeira década dos 2000, iniciativas voltadas à formação e ao etnodesenvolvimento pautadas pela ampla participação dos povos indígenas, pelo respeito aos seus saberes e visões de mundo. E é exatamente por isto que este registro deve ser divulgado e conhecido, como constatação de outros modos de pensar e de fazer políticas indigenistas, em diálogo respeitoso e simétrico com a multiplicidade de políticas indígenas existentes no Brasil, e como possível semente para desdobramentos futuros.

⁷ Para os seminários, ver Souza Lima, Antonio Carlos de & Barroso-Hoffman, Maria (orgs). *Desafios para uma Educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Publicação do material referente ao seminário realizado em agosto de 2004. Rio de Janeiro: Museu Nacional — UFRJ / Laced/ Trilhas de conhecimentos. 2007a, 151p. (*Relatório Técnico Publicado*); Souza Lima, Antonio Carlos de (org). *A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas*. 1. ed. — Rio de Janeiro: E-papers, 2016b, p. 11-28. (Série Abrindo Trilhas; 5); Beltrão, Jane. “Relatório de trabalho do seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas”. In: Souza Lima, Antonio Carlos de & Barroso, Maria Macedo (org). *O Projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil*. Uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas. Rio de Janeiro: E-papers, 2018, pp. 233-267; Caroso, Carlos; Losada, Rafael. “Formação universitária indígena em saúde: desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil”, Souza Lima, Antonio Carlos de & Barroso, Maria Macedo (org). *O Projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil*. Uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas. Rio de Janeiro: E-papers, 2018, pp. 269-315.

⁸ Ver em <https://www.youtube.com/watch?v=7uWqSKWqYg&feature=youtu.be>. Acesso em 21/04/2019.

APRESENTAÇÃO DO EVENTO

O material aqui reunido corresponde aos trabalhos da Oficina Desafios de Implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas/PNGATI — Processos formativos em gestão territorial no Brasil. Para viabilizar esta publicação foi feito um longo trabalho de transcrição, edição e organização dos depoimentos de modo a dar ao leitor uma visão o mais aproximada possível do trabalho realizado. A presente publicação consolida o relatório elaborado após o evento e tem como principal objetivo a divulgação de um conjunto de propostas para a formatação de cursos técnicos e superiores e de programas de formação “informal” de indígenas e gestores públicos, visando à implementação e à qualificação de discussões sobre a PNGATI.

A oficina foi realizada no Centro Cultural Brasília — CCB, em Brasília (DF), nos dias 12 e 13 de novembro de 2013 sob coordenação do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced, Museu Nacional/UFRJ) com apoio do Instituto Internacional de Educação do Brasil (IIEB), do Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN), da Fundação Nacional do Índio (Funai), do Projeto Gestão Ambiental e Territorial Indígena (Gati — PNUD BRA/09G32) e de consultores independentes. A oficina recebeu financiamento conjunto da Fundação Ford, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Dela participaram representantes indígenas, de universidades, de Institutos Federais de Educação Tecnológica (Ifet), organizações não governamentais (ONG) e órgãos governamentais e da cooperação internacional.

O primeiro dia foi reservado a cinco mesas para apresentação e debate. A primeira e a segunda dedicaram-se à abertura e à introdução do tema da oficina; as outras três foram mesas temáticas sobre as

diversas experiências de formação. O segundo dia foi ocupado por discussões distribuídas em quatro grupos de trabalho chamados a refletir sobre questões apresentadas pelos organizadores da oficina.

O principal objetivo da oficina foi reunir profissionais indígenas e não indígenas envolvidos na implementação de projetos relativos ao PNGATI. Entre os objetivos específicos, constavam:

1. sistematizar informações que permitissem estabelecer subsídios para a elaboração e implementação de novos programas de capacitação e de processos formativos em gestão territorial em terras indígenas em modalidades diversas (cursos de extensão, técnicos e universitários voltados para povos indígenas e para profissionais que atuam junto a populações indígenas);
2. proporcionar um alinhamento geral entre atores e iniciativas de formação em gestão territorial em terras indígenas através da discussão das diferentes modalidades e estratégias de processos formativos e da geração de materiais para a elaboração de publicações.

A metodologia implementada incorporou a presença de um moderador contratado pelos organizadores do evento que ficou responsável pela condução dos trabalhos. Outros recursos foram igualmente utilizados para este fim: o enfoque participativo como forma de propiciar o debate e a troca de experiências entre os diferentes participantes; as mesas de apresentação de experiências enfocaram a diversidade de diálogos em torno do tema; o trabalho em grupo incentivou o intercâmbio entre os participantes no processo de discussão e na construção de ideias; foram feitas apresentações que relataram os resultados preliminares alcançados com o desenvolvimento das atividades dos projetos; a plenária foi dedicada aos momentos de aprofundamento das discussões, a socialização das ideias e de novas construções coletivas; por fim, a gravação em áudio e vídeo garantiu a preservação da integralidade dos conteúdos e dos depoimentos dos participantes durante todo o evento.

A oficina teve início com uma mesa composta por representantes das instituições organizadoras. Na sequência, foi realizado um painel

introdutório composto por especialistas no tema da gestão ambiental e territorial, no quadro das políticas públicas. A primeira mesa temática tratou das experiências das ONGs indígenas; a segunda, das experiências dos Ifet e universidades; e a terceira discutiu as experiências do poder público. No segundo dia os participantes foram distribuídos em grupos para debater uma pergunta geral e seis com orientações específicas. Foi solicitado aos grupos a sistematização de propostas para a formatação de cursos técnicos e superiores e de programas de formação informal de indígenas e gestores públicos visando à implementação e à qualificação de discussões sobre a PNGATI. Segue abaixo a lista das perguntas propostas.

PERGUNTA GERAL:

- De que modo as políticas públicas podem contribuir para o fortalecimento e a manutenção da diversidade dos processos formativos em gestão territorial, considerando as suas especificidades?

PERGUNTAS ESPECÍFICAS:

- Quais são os possíveis formatos empregados nos processos formativos voltados para a gestão territorial no Brasil indígena de hoje?
- Quais são as estratégias metodológicas/pedagógicas dos processos formativos voltados para a gestão territorial?
- Quais são os conteúdos e os temas importantes a serem trabalhados nos processos formativos voltados para a gestão territorial?
- Quais são as possibilidades de inserção e os arranjos institucionais para a implementação dos processos formativos voltados para a gestão territorial de universidades, associações indígenas, ONGs, Funai e outros órgãos públicos?

PERGUNTAS ESPECÍFICAS (CONTINUAÇÃO):

- De que modo os processos formativos voltados para a gestão territorial podem contribuir para a implementação da PNGATI, para a elaboração de Planos de Gestão Territorial e Ambiental — PGTA e outras políticas públicas voltadas para os povos indígenas?
- Quais as possibilidades de interface entre os processos formativos voltados para a gestão territorial em terras indígenas e outros segmentos da sociedade com processos similares de territorialização (tais como quilombolas, povos e comunidades tradicionais, pequenos agricultores e agroextrativistas)?

Concluída a oficina, o produto previsto era uma publicação com reflexões e discussões registradas ao longo dos trabalhos, visando subsidiar a elaboração de propostas para grades curriculares e outros documentos de caráter metodológico associados aos novos programas de formação nas temáticas de gestão territorial e ambiental.

Os trabalhos contaram com a presença de Carlos Aparecido Fernandes (nas intervenções identificado como Carlinhos), o moderador contratado pela comissão de organização do evento que atuou nos dois dias da oficina de modo a auxiliar o andamento dos trabalhos com uma dinâmica que garantisse o equilíbrio dos debates e as melhores condições de participação a todos os participantes.

Esta publicação está organizada segundo a sequência de atividades da oficina ao longo dos dois dias. São apresentados resumos das apresentações e em seguida a transcrição completa das falas dos integrantes das mesas. As transcrições foram editadas de modo eliminar os vícios de fala e interrupções usuais registradas nas gravações. Todo o evento foi gravado em vídeo por uma equipe coordenada por Bruno Pacheco de Oliveira e a íntegra da gravação está disponível no Laced para consulta.

COORDENAÇÃO GERAL

Antonio Carlos de Souza Lima (Laced/MN-UFRJ)

Henyo Trindade Barreto Filho (IIEB)

COMITÊ DE ORGANIZAÇÃO

Andreia Bavaresco (IIEB)

Cássio Noronha Inglez de Sousa (Comtexto Consultoria)

Cloude Correia (IIEB)

Fábio Vaz Ribeiro de Almeida (ISPN)

Guilherme Martins de Macedo (GIZ-OTCA)

Henyo Trindade Barretto Filho (IIEB)

Marcela Menezes (IIEB)

João Guilherme Nunes Cruz (CGGAM-Funai).

PARTICIPANTES

A oficina reuniu 60 participantes, oriundos de comunidades indígenas, universidades, institutos federais de educação, ciência e tecnologia — Ifet, organizações não governamentais — ONGs e órgãos governamentais e de cooperação internacional com iniciativas concretas de formação em gestão territorial ou em políticas públicas correlatas de todo o Brasil.

ORGANIZAÇÕES RESPONSÁVEIS

Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced)

Instituto Internacional de Educação do Brasil (IIEB)

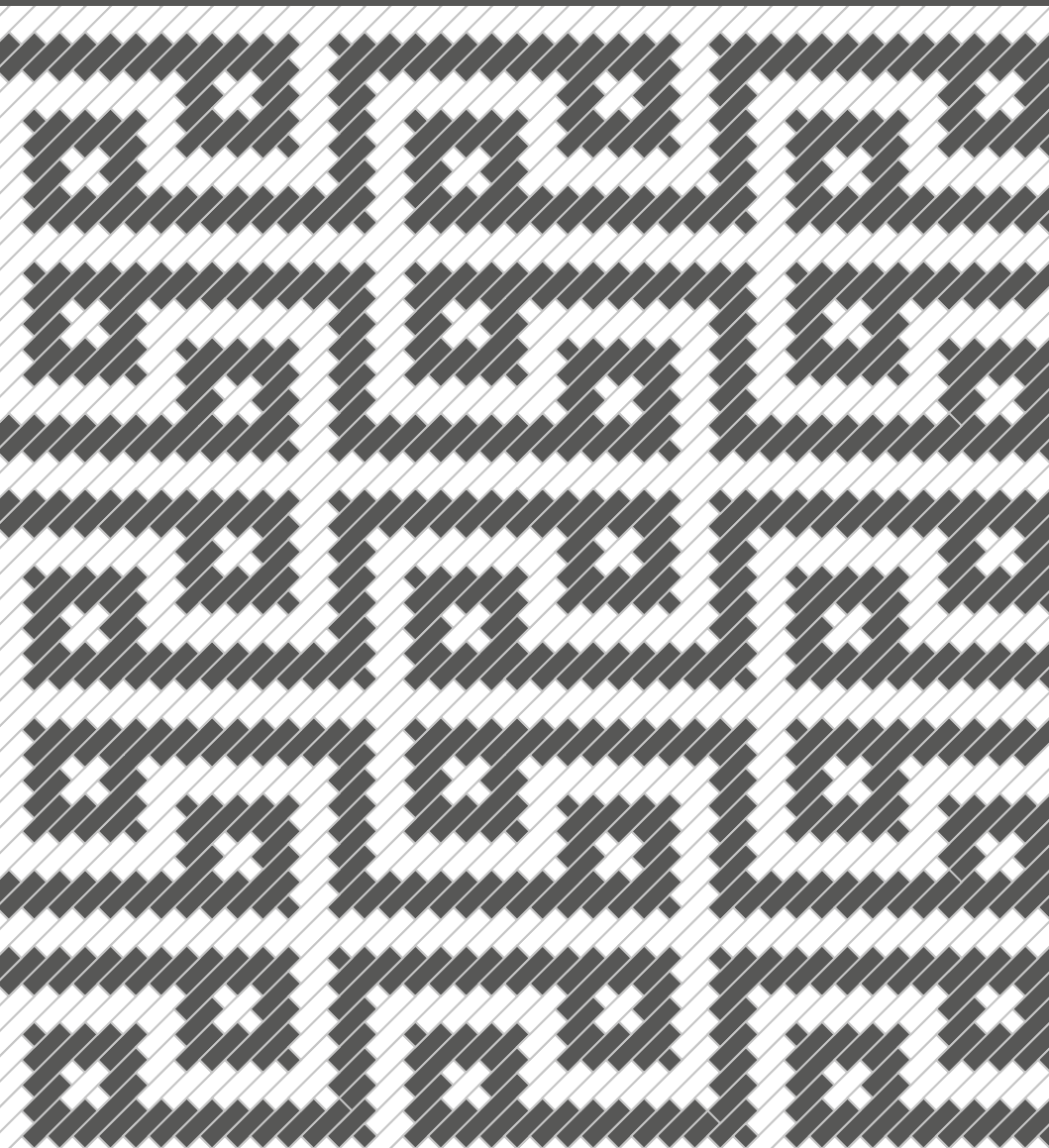
Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN)

Fundação Nacional do Índio (Funai)



PRIMEIRO DIA

12/11/2013



MESA 1

Abertura

08h30 – 09h30

A mesa de abertura ficou a cargo dos organizadores do evento, que expuseram os motivos de sua idealização e apresentaram algumas linhas norteadoras para os trabalhos a serem realizados.

Participantes

- **Janio Oliveira Coutinho** — secretário-técnico de Projetos Demonstrativos de Povos Indígenas (PDPI) da Secretaria de Extrativismo e Desenvolvimento Rural Sustentável do Ministério do Meio Ambiente (SEDR/MMA)
- **Jaime Garcia Siqueira Junior** — coordenador geral da Coordenação Geral de Gestão Ambiental e Territorial Indígena (CGGAM-Funai)
- **Ellen Fensterseifer Woormann** — vice-presidente da Associação Brasileira de Antropologia (ABA).
- **Fábio Vaz Ribeiro de Almeida** — coordenador executivo do Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN)
- **Henyo Trindade Barretto Filho** — diretor acadêmico do Instituto Internacional de Educação do Brasil (IIEB)
- **Antonio Carlos de Souza Lima** — coordenador geral do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced) do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ)

Janio Oliveira Coutinho defendeu a PNGATI e o esforço coletivo necessário para seus desdobramentos futuros. Chamou a atenção para seu sétimo eixo, que trata da formação e da capacitação, tanto para os parceiros que a executam indiretamente como para os próprios agentes ambientais que a colocam em prática no campo. Argumentou ainda que somente através desse processo formativo — que envolve a ideia de conscientização e acessibilidade — será possível “articular um conjunto de políticas públicas já existentes como elemento aglutinador, fortalecedor da gestão dos territórios indígenas”.

Jaime Garcia Siqueira Junior destacou o risco de tornar a discussão sobre gestão territorial e ambiental em terras indígenas num processo pós-demarcatório em uma “cortina de fumaça” para as questões fundiárias. Segundo suas palavras, “não é possível fazer gestão territorial sem território”. Destacou a importância do PNGATI ir além da “cultura da emergência”, devendo visar à formação continuada, com participação de indígenas e representantes de outros órgãos do governo. Por fim, alertou para a importância do trabalho em rede que articule governo, sociedade civil e universidades.

Ellen Fensterseifer Woormann falou em nome da ABA, enfocando a importância do trabalho de formação que os professores de antropologia realizam nos mais diferentes meios e a possibilidade de diálogo decorrente dessa atuação. Segundo ela, os antropólogos podem colaborar para amadurecer coletivamente as ideias em seminários e oficinas e também individualmente, na continuidade da luta pelos direitos indígenas.

Fábio Vaz Ribeiro de Almeida lembrou da existência de outros povos, além dos indígenas, com os quais o ISPN trabalha (quilombolas e povos tradicionais). Para exemplificar o que acredita ser um bom processo de formação, descreveu o programa Pequenos Projetos Ecosociais e argumentou sobre as “disputas de conteúdos” no cotidiano dos projetos e a importância de levar em consideração todas as opções acionadas pelas comunidades como igualmente legítimas. Acrescentou que o processo formativo deve tentar dialogar tanto com a “tradição indígena” quanto com as “novas tecnologias”.

Henyo Trindade Barretto Filho apoiou a fala anterior sobre os processos formativos em PNGATI realizados em 2013 em todo o Brasil. Baseando-se no sétimo eixo de seus objetivos específicos, lembrou que “a formação já é a própria implementação da política” e que esta exige também o acúmulo de diálogo de muitos parceiros, ou seja, uma “diversidade de representação de experiências, iniciativas e compreensões”.

Antonio Carlos de Souza Lima encerrou a mesa com um panorama do contexto de realização da Oficina, explicando que ela era parte do projeto Educação Superior dos Indígenas no Brasil: Avaliação, Qualificação e Debate, implementado pelo Laced, sob sua coordenação. Informou que a Oficina dava continuidade à exigência dos próprios indígenas no sentido de poder prescindir de mediadores não indígenas em diferentes situações. Tal demanda exigiu que os projetos parassem de pensar em capacitação e passassem a almejar a formação universitária de indígenas. Além das licenciaturas interculturais, fazia-se necessária a criação de cursos diferenciados para a formação em temas específicos do mundo indígena. Lembrou ainda que tais processos formativos já estavam em curso muito antes da estruturação da PNGATI, mas que ganharam fôlego com a nova política.

Terminadas as apresentações, tomou a palavra o moderador Carlos Aparecido Fernandes, que apresentou os objetivos da oficina, sua programação e algumas orientações sobre a dinâmica dos trabalhos.

Transcrições

JANIO OLIVEIRA COUTINHO Em primeiro lugar, bom dia a todos e a todas. Queria agradecer o convite. Sou do Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Extrativismo e Desenvolvimento Rural Sustentável, aquela que está mais à frente da PNGATI no ministério, embora haja outras neste debate. A PNGATI é um debate fundamental para que a gente consiga avançar na implementação da política. Embora muito já se tenha feito nos últimos anos na política indigenista, principalmente em

relação à questão territorial, ainda há muito por fazer. Nós avaliamos que a PNGATI é uma nova chance, depois de ter sido institucionalizada, para executarmos uma política clara e que respeite as características próprias das populações indígenas na gestão de seu território, na gestão de seus agentes ambientais. O processo de formação é fundamental, e estamos envolvidos em um deles, que começa na semana que vem. Trata-se de um curso cujo primeiro módulo será realizado na Academia Nacional de Biodiversidade (ACADEBio). Dafran Macário (consultor do Projeto Gati) foi um ator fundamental no processo de mobilização da oficina, dentre outros que participaram da mobilização do curso. Ela terá como público-alvo gestores indígenas e não indígenas da região da Mata Atlântica Sul e Sudeste e um componente bastante variável. Nós achamos que a PNGATI é uma política que precisa de muita formação e de muita clareza em relação ao que se vai fazer, de muita percepção das estratégias e de que tipo de articulação institucional nós vamos fazer, que tipo de capacidade nós temos que desenvolver para executar esta política. Sendo assim, a formação é estratégica no sentido de formar os parceiros. Já está em curso a ideia de se viabilizar um recurso com regularidade, nos próximos cinco anos, só para a formação em PNGATI. Ou seja, capacitação no sentido da PNGATI, mas também de desenvolver capacidades técnicas, gerenciais e políticas para que ela seja uma política clara, organizada e que consiga desenvolver todos os eixos do decreto — que acho que é o grande desafio para quem leu o 7.747, quem leu todas aquelas coisas lá, que são coisas que nós já estamos fazendo de alguma forma. Mas, para fazê-lo, para entender todos aqueles eixos de forma organizada e articulada, há que se ter uma capacitação, há que se ter capacidades desenvolvidas. Por isso o processo de formação é estratégico, não somente para a PNGATI, mas para qualquer política pública. A percepção de capacidade desenvolvida dos atores, dos agentes envolvidos na política, tem que ter continuidade. Então, na nossa cabeça, a formação é estratégica, assim como é estratégico fazer debate, refletir, fazer e implementar plano de gestão. Porque a gente faz planejamento, mas executa pouco. Em

resumo, é estratégico articular um conjunto de políticas públicas já existentes como elemento aglutinador, fortalecedor da gestão dos territórios indígenas. Existe um conjunto de políticas públicas já montado que os indígenas não conseguem acessar, então não são úteis para preservar a gestão territorial e ambiental. Em nossa concepção, isto é fundamental e também demanda o desenvolvimento de capacidades e aptidões. Por fim, queria dizer que nós, da Secretaria de Extrativismo e Desenvolvimento, estamos totalmente à disposição. Consideramos fundamentais os parceiros que estão aqui e também outros que não estão aqui. Nossa articulação visa fortalecer parcerias e reconhecer parceiros de igual para igual, sem essa ideia de que o ministério A ou o órgão B vai ter primazia. Vamos ter resultados mais exitosos quando houver a percepção de igualdade entre os atores que estiverem atuando.

JAIME GARCIA SIQUEIRA JUNIOR

Bom dia a todos e a todas. Eu queria agradecer o convite para participar desta iniciativa do IIEB, do Laced e do ISPN, à qual a Funai e o Projeto Gati, PNUD se juntam. Ela é muito importante e extremamente relevante. Espero que seja a primeira de outras, para sistematizar experiências e processos formativos e fazer a gente refletir sobre isso. Eu queria, na verdade, destacar algumas questões importantes. Bom, a primeira delas tem um aspecto mais político, digamos assim. Quando vamos discutir gestão territorial e ambiental, mesmo sabendo do que se trata — que ela se dá num processo pós-demarcatório, em um processo que tem a ver com a melhor gestão dos territórios que estão aí, em absoluto, que ela deve servir como cortina de fumaça ou como uma espécie de substituição para as questões fundiárias, seja para as reivindicações territoriais, as novas reivindicações territoriais, seja para as regularizações fundiárias que ainda estão por ser feitas em todo o território nacional, especialmente fora da Amazônia — nós devemos evitar que esse discurso seja apropriado de maneira equivocada, como se o desafio agora fosse fazer gestão territorial, esquecendo-se da importância da garantia do território. Ora, não é possível fazer gestão territorial

sem território! Isso também é fundamental para sempre marcarmos uma posição nesse cenário, hoje complicado, de assédio e de risco aos direitos indígenas já constituídos. Então, um primeiro aspecto que é importante destacar é este: o da importância da questão política da gestão territorial e ambiental. Outro desafio — já que estamos falando de desafios, este é o tema deste seminário — é fazer a PNGATI sair do papel. E este é um desafio bastante sério e importante. Quando falamos de processos formativos, talvez estejamos investindo exatamente na questão mais importante para fazer uma política pública sair do papel: formar os gestores responsáveis por essa política, formar as pessoas que estão diretamente envolvidas com a sua execução. Senão ela vira letra morta, como tantas outras políticas e legislações importantes e relevantes no Brasil que não saíram do papel. Então, a estratégia em investir em formação me parece fundamental para poder fazer com que ela se transforme em uma política de verdade. E também garantir que a PNGATI continue com suas características originais, digamos assim, algo que foi discutido de forma bastante participativa, talvez um dos exemplos mais importantes de participação indígena na construção de uma política. Trata-se de uma conquista, portanto, do movimento indígena, com a parceria dos outros órgãos de governo. Ela tem uma característica que é bastante original, e sua execução deve tentar em boa medida reproduzir essa participação plena dos povos indígenas. Do ponto de vista do governo, um dos desafios que a gente tem enfrentado e discutido bastante com o Ministério do Meio Ambiente é sair da capacitação instrumental pontual para um processo de formação continuada e reflexiva. Esta é a proposta que estamos colocando em prática num curso de formação para PNGATI — para gestores indígenas e não indígenas — sobre o qual falaremos um pouquinho hoje à tarde. Então, entendemos como uma conquista, digamos assim, garantir a implementação de processos de formação continuados, permanentes, perenes, para a gestão territorial e ambiental. Isto significa sair um pouco da cultura da emergência, que acaba muitas vezes caracterizando a cultura de Estado, que prioriza ações mais emergenciais. Queremos ir

além disso e investir em processos de formação. Já temos alguns indicativos, apesar de se tratar de algo muito recente, de impactos bastante positivos desse processo de formação continuada sobre o qual vamos falar esta tarde. Do ponto de vista da implementação desses processos formativos, existem ainda outras iniciativas que também estão na fase inicial, como, por exemplo, a formação de representantes indígenas em conselhos consultivos de unidades de conservação ou de representantes indígenas em comitês de bacias. A Funai vem desenvolvendo pequenas iniciativas que a gente também pode abordar na parte da tarde. Para concluir nossa intervenção, esse processo de formação parte do princípio de que não se trata de uma iniciativa isolada do Estado, mas de uma ação que pretende estimular estruturas e estratégias de atuação em rede em todo o território nacional, fortalecendo as parcerias com a sociedade civil e com as universidades. O encontro de hoje está organizado de forma a dividir essas tipologias, mas em última análise eu creio que as ações são bastante articuladas nesses três setores. Sendo assim, o fortalecimento dessas experiências locais que estimulam as atuações em rede garantirá não somente a sua consolidação mas também um melhor intercâmbio entre essas diferentes experiências para dar escala e projeção a essas ações. Escala de política pública, escala mais nacional, digamos assim. É assim que a gente entende, dentro da Coordenação Geral de Gestão Ambiental e Territorial da Funai: como uma atuação de política pública. Não como uma ação isolada e unilateral do Estado mas como uma articulação em rede com a sociedade civil e com os demais parceiros. E, sendo assim, a gente ganha escala na implementação da política. Com isso eu finalizo minha fala e quero novamente parabenizar a iniciativa e desejar sucesso ao evento.

ELLEN FENSTERSEIFER WOORMANN Obrigada, bom dia a todos e a todas. Meu agradecimento à equipe pelo convite, que muito me honra. Como vice-presidente da ABA, eu gostaria de estender também uma saudação da nossa presidente, Carmen Rial, e colocar uma dimensão que é importante ressaltar. Trata-se da quantidade de pessoas interessadas

nesta luta, nessa continuidade de luta que está representada aqui e as pessoas que nós formamos. Creio que, como professores, nós temos condições de dar essa ajuda num primeiro momento, para que depois, efetivamente, se constituam essas oficinas, esses diálogos. Para mim é um prazer, uma honra ter tantos colegas e ex-alunos aqui e que hoje estão nessa luta como todos nós. A ABA tem como vocação, como missão, o trabalho de tentar levar isso adiante e isso vem de longa data, quer dizer, nós estamos nessa luta mesmo antes de 1988. Trata-se de uma luta de bastidores, em movimentos sociais e, ao mesmo tempo, de uma situação pública, e eu acho que essa é a questão que deve ser colocada por nós. Discutir e amadurecer essas ideias, mas também, depois, levá-las adiante. Uma oficina é um diálogo, reúne pessoas que vão trocar ideias, vão amadurecer propostas para serem levadas adiante. Em certos momentos, o trabalho de bastidores é interessante, e vocês sabem melhor do que eu que, em certos momentos, tem que se bater à porta com muita firmeza. Eu acho que aqui, com essa questão de levar isso adiante, o que foi colocado há pouco é muito importante: fazer sair do papel. Nós temos a oportunidade de ver nosso cotidiano aqui com leis bem elaboradas, é verdade, mas que vão ficar no papel e depois serão desmoralizadas. Cada um de nós é guardião dessa proposta, da continuidade dessa luta e da continuidade do amadurecimento de novas propostas. A ABA está aí para dar continuidade a isso e, dentro do possível, dar apoio e engendrar novas condições de perpetuar as ações.

FÁBIO VAZ RIBEIRO DE ALMEIDA Bom dia a todos e a todas. Do ponto de vista do ISPN, esses processos formativos de gestão territorial de populações indígenas, quilombolas e outras populações tradicionais são fundamentais, pelos motivos que já foram citados aqui pelo Janio. O ISPN tem trabalhado com foco geográfico no cerrado, abarcando os povos indígenas do cerrado, nesse caso, e com algumas ações nesse sentido, mas principalmente com ações dentro do programa Pequenos Projetos Ecosociais. Trata-se, na verdade, de ações das comunidades,

das associações e de seus parceiros, principalmente o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), que tem um trabalho de longo prazo com os Timbira. Em relação aos processos formativos, as ações do ISPN são pontuais. Mas a gente considera que esse olhar “de fora” — não como executor propriamente dito dos processos formativos, e sim como parceiros —, acompanhando, nos dá uma visão que consideramos interessante para perceber as suas deficiências, seus êxitos e desafios. E perceber ainda quem estaria atuando de forma a contribuir ou — a gente sabe também que tem o outro lado — para atrapalhar esses processos. Para encerrar, eu proponho uma reflexão para trabalharmos ao longo desses dias. É óbvio que todos vocês aqui são especialistas no assunto e vai ser um pouco “chover no molhado”. Mas eu queria colocar isso porque não se trata da questão dos processos formativos mas da gestão territorial das terras indígenas que, na verdade, é feita, é disputada nos conteúdos que essa gestão territorial possa ter. Uma disputa cotidiana. As comunidades decidem a forma como irão fazer a sua gestão, e as possibilidades são muito grandes. Você pode tanto arrendar a terra para o cultivo da soja quanto vender créditos de carbono. Você tem a possibilidade de beneficiar produtos na cidade e gerar renda para a comunidade ou receber o Bolsa Família. Todas essas são possibilidades acionadas pelas comunidades e são legítimas. Creio que os processos formativos, quando são feitos de forma interessante, consideram toda essa diversidade de possibilidades dentro da tradição indígena e dentro das novas tecnologias, e, enfim, da ciência ocidental, buscando absorvê-las, trazê-las para dentro para que possam ser acionadas pelos povos indígenas. Eu acho que é isso que pretendemos discutir.

HENYO TRINDADE BARRETTO FILHO Obrigado, Carlinhos (Carlos Aparecido Fernandes). Bom dia a todos e todas presentes. A atividade que está sendo desenvolvida hoje aqui pela manhã foi, em larga medida, resultado de uma provocação do Laced, mas que encontrou solo fértil no IIEB e em outros parceiros, em função do compromisso que a gente já tinha, inclusive na forma de alguns projetos e iniciativas

que estamos desenvolvendo nessa área. Um deles foi mencionado na intervenção do Jaime (Garcia Siqueira Junior): a iniciativa dos cursos básicos de formação em PNGATI realizados em diferentes regiões do país, em diferentes ritmos e em função das diferentes circunstâncias regionais, em diferentes contextos. Quero começar dizendo que, para nós, tem sido um aprendizado tão grande quanto para aqueles que participam da iniciativa. É um desafio, não há uma receita pronta, não existe um portfólio de recursos formativos disponíveis, e foi a partir desse entendimento que construímos esta oficina com os parceiros, na perspectiva de assegurar, ao longo desses dias, um mínimo de representatividade dessa diversidade de abordagens, de incidências, que vêm sendo produzidas em torno da formação para a implementação de políticas públicas, nesse caso especificamente, a PNGATI. Não vou me alongar aqui em repetir coisas que já foram ditas. Creio que partilhemos de muitos entendimentos que foram expressos pelos participantes da mesa a respeito do caráter estratégico da formação. Mas, eu queria dizer duas coisas adicionais, suplementares. A primeira delas é que acreditamos que a formação já é, em certo sentido, a implementação da própria política. É bom lembrar que ela tem um eixo específico sobre isso, que é o sete, e que boa parte das ações de formação também produz a dimensão para a qual o Jaime (Garcia Siqueira Junior) chamou a atenção: a da articulação em rede. Boa parte das pessoas que têm participado dessas iniciativas vêm de diferentes setores da sociedade, enfim, dos próprios protagonistas interessados: dos povos, associações e comunidades indígenas, de instituições do Estado, de universidades, de institutos de pesquisa independentes, de projetos de cooperação internacional, de organizações da sociedade civil, enfim, uma pletera de atores que colocam em jogo suas experiências e suas convicções também em relação à formação. E nós queríamos assegurar sua representatividade aqui. Evidentemente, é fim de ano e um período, como todos sabem, complicado, talvez não tenhamos conseguido a representatividade que queríamos, embora tenhamos feito este esforço. Mas, é isso. Entendemos que a própria

implementação das ações de formação já significa tirar do papel a política. E a segunda, que remete à dimensão política mencionada pelo Jaime (Garcia Siqueira Junior), é que um dos desafios da implementação da PNGATI que rebate sobre as estratégias de formação é estarmos atuando em um cenário no qual já acumulamos muitos parceiros. Estou vendo o Hércio (Hércio Marcelo de Souza) aqui atrás. Em uma conversa sobre política, há um tempo atrás, ele me lembrava muito bem que já estamos correndo atrás do prejuízo. E o que a gente quer dizer com isso? Que os avanços dos projetos de desenvolvimento têm provocado profundas transformações nas condições de vida não só dos povos indígenas mas também dos povos e comunidades tradicionais. A garantia dos seus direitos territoriais relacionada a uma abertura de diálogo e interlocução para discutir quais os melhores caminhos para implementar ações de gestão e garantia dos seus territórios se dá em um contexto no qual essas pressões se fazem muito presentes. Mais em alguns contextos regionais que em outros, mas, de todo modo, mesmo em regiões consideradas até pouco tempo como infensas à projeção desse tipo de projeto, já se percebe que não estão tão infensas assim. Então, não existe Éden no Brasil e é diante desse quadro nada edênico que temos que implementar tais iniciativas. Então, é isso que eu queria dizer em linhas gerais, ou seja, reforçar os entendimentos que me precederam aqui na mesa, sobre o Gati e a estratégia de formação, bem como a nossa preocupação em assegurar uma diversidade de representação de experiências e iniciativas e compreensões aqui nessa oficina e desejar a todos nós dois excelentes e produtivos dias de trabalho.

ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA Bem, bom dia a todos e todas. Eu gostaria de iniciar igualmente agradecendo, mas agradecendo o acolhimento dos parceiros à provocação feita a partir do Projeto “Educação Superior dos Indígenas no Brasil: Avaliação, Qualificação e Debate”, um dos projetos que a gente toca nesse momento. Vou falar um pouco retrospectivamente, mais especificamente ao IIEB, mas também

a todos que estão na comissão organizadora. E lamentar que o Cássio (Noronha Inglez de Sousa), o Guilherme (Macedo Martins) e a Marcela (Menezes) não estejam aqui hoje, mas dizer que eles, assim como a Jane Beltrão, contribuíram muito para as discussões. Infelizmente, por diversas razões, não puderam estar aqui. Como alguns de vocês sabem, o Laced é um laboratório do Museu Nacional da UFRJ que deu continuidade a um conjunto de trabalhos que vem dos anos 80, coordenados pelo João Pacheco e relativos a processos de demarcação de Terras Indígenas e à questão fundiária indígena no Brasil. Anos depois, retomando o trabalho em conjunto com o mesmo financiamento da Fundação Ford que havia viabilizado o Projeto Estudo sobre Terras Indígenas no Brasil (PET), fizemos um levantamento no final dos anos 90 sobre uma série de questões que, naquele período (início da implantação do PPG7 e do PPTAL)⁹ se colocavam no cenário das escolas indígenas no Brasil. Já naquela época, a gente identificava que havia uma demanda forte de formação e não meramente de capacitação por parte dos povos indígenas. A gente recorrentemente ouvia que gerir projeto, fazer contabilidade nesse survey que a gente fez não bastava, se queria formação, formação universitária para induzir, poder deixar de ter necessariamente um mediador não indígena para uma série de acessos a conhecimentos variados. Este “achado”, digamos, não é um achado. Essa catalisação de opiniões que estavam sendo expressas nos variados pontos do Brasil indígena partiu também de uma percepção de que muitas ONGs no Brasil e alguns grupos em universidades haviam feito experiências extraordinárias que, no entanto, nunca tinham ido pro papel, nunca tinham sido redistribuídas através de processos formativos para outros grupos e nunca tinham penetrado sobretudo a universidade, que passava ao largo de todas essas questões. A partir

⁹ PPG7 — Programa Piloto para Proteção das Florestas Tropicais do Brasil, envolvendo: Alemanha, Canadá, EUA, França, Itália, Japão, Reino Unido, Holanda; PPTAL — Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal que fez parte do PPG7.

daí — eu vou dar uma pulada numa série de coisas — houve um curso de formação para gestores em etnodesenvolvimento na Universidade Federal do Amazonas, do qual o Cássio (Noronha Inglez de Sousa) e Henyo (Barretto) participaram, e a Fundação Ford continuou nos apoiando para desenvolver projetos nessa direção, mais especificamente o Projeto “Trilhas do Conhecimento: O Ensino Superior de Indígenas no Brasil”. Esse projeto, que começou em 2004 e foi até 2009, já no seu início tinha como proposta a ideia de que era necessário o surgimento de cursos diferenciados, não apenas de licenciaturas interculturais, para formar indígenas e não indígenas em questões que eram específicas e que tinham tudo a ver com os processos demarcatórios para redefinição de territórios etc. Ali já estava a ideia de que era preciso fazer algo na direção de propor cursos dentro de universidades, já que o projeto estava voltado para isso, para o acesso dos indígenas a elas. Depois conseguimos, com o apoio da então Secad, publicar alguns livros na série “Rede de Saberes”. Um deles é o livro que está para ser impresso, já disponível online, coordenado pelo Cássio (Noronha Inglez de Sousa) e pelo Fábio (Vaz Ribeiro de Almeida), com a participação da Maira Smith e do Guilherme Martins Macedo, sobre gestão territorial para povos indígenas. Não sei quantos de vocês conhecem o livro. Ele está online, pode ser baixado, e espero que em breve esteja impresso. Ele foi concebido em 2009. Então, essas ideias estão aí na cabeça de um conjunto amplo de pessoas há algum tempo. Nesse projeto atual, havia o desejo de promover um seminário dessa natureza junto com parceiros que, efetivamente, vêm trabalhando nestas questões. O projeto foi escrito em 2011, mas a ideia da PNGATI veio muito antes, e agora a gente se encontra em um momento feliz no qual os processos formativos que estão em curso estão se acelerando com esse conjunto de parceiros. Logo, era oportuno nos reunirmos, até porque hoje há cursos em universidades voltados para a gestão territorial, há propostas de criação de cursos específicos em universidades, há atuações no Ifet e existe, é claro, um problema que é certificar o que não estava sendo feito nem dentro de universidades, nem dentro de Ifet, essa menção

que o Jaime (Garcia Siqueira Junior) fez à formação continuada, à necessidade de aliança e ao necessário reconhecimento destas iniciativas. Este é um dos desafios e uma das questões que, creio eu, a gente deve, do ponto de vista dos processos formativos, conseguir sedimentar. O ideal era que a gente tivesse muito mais tempo, muito mais dinheiro, muitos mais dias para que as inúmeras experiências de fato existentes pudessem ter mais tempo de apresentação, mas o que a gente pôde fazer foi isto, e imagino que seja um *start* que gere elementos, como já adiantamos, para processos de formação em direito e em saúde para povos indígenas. Isto já foi feito em outros momentos, mas pretendemos contribuir de alguma maneira, modestamente, junto com os demais parceiros que estão muito mais envolvidos nesses processos formativos, para conseguir que tenhamos o máximo de penetração e de conscientização por parte de instituições da necessidade de sedimentar, sem fossilizar, processos formativos que reconheçam a premência de enfoques diferenciados para questões distintas que não estão contempladas na agroecologia, que não estão contempladas em uma série de outras formações. Obrigado. Eu espero que a gente possa, nesses dias, trabalhar nessas direções.

CARLOS APARECIDO FERNANDES [MODERADOR] Eu gostaria de falar agora dos objetivos da oficina, de como nós iremos trabalhar durante esses dois dias, da nossa programação e de algumas orientações gerais sobre a dinâmica do nosso trabalho. O primeiro objetivo, que já foi mencionado na mesa de abertura, é sistematizar informações que permitam estabelecer subsídios para a elaboração e a implementação de programas de capacitação e processos formativos em gestão territorial em terras indígenas por meio de modalidades diversas, tais como cursos de extensão e cursos técnicos e universitários, voltados para povos indígenas e para profissionais relacionados ao tema. Então, a ideia é que a gente possa sistematizar esse conjunto de experiências que estão em curso, relativas a processos formativos para a gestão territorial. O segundo objetivo é proporcionar um alinhamento geral entre atores

e iniciativas de formação em gestão territorial em terras indígenas por meio da discussão das diversas modalidades e das estratégias de processos formativos e da geração de materiais para a elaboração de publicações. Ou seja, a partir das experiências que serão compartilhadas nesses dois dias, pretendemos alinhar um conhecimento sobre essas práticas de formação e subsidiar um produto importante que vai ser gerado a partir da nossa discussão na oficina: uma publicação. Então, esses são os dois objetivos que vamos perseguir durante esses dois dias, e, se olharmos para eles, na verdade, a ideia é compartilhar conhecimentos e experiências em relação a tudo o que está sendo feito em termos de processos formativos para a gestão territorial. É um momento de aprendizagem para todos nós, para que possamos avançar nas nossas práticas no que se refere à questão da gestão territorial. Essa discussão, então, vai gerar dois produtos importantes: o primeiro é um documento de cunho político no intuito de subsidiar a formatação de cursos técnicos e superiores e programas de formação “informal” de indígenas e gestores públicos visando à implementação e à qualificação de discussões sobre a PNGATI. Então, a partir das discussões travadas durante dois dias, pretendemos reunir subsídios importantes para futuras iniciativas e publicações. Bom, como vamos trabalhar durante esses dois dias? Primeiro, temos a ideia do enfoque participativo. Nós não tivemos uma apresentação individualizada, mas estamos aqui com os crachás e podemos observar que temos uma diversidade de pessoas, representantes de instituições, temos indígenas e não indígenas de organizações indígenas e indigenistas, enfim, uma possibilidade importante de podermos compartilhar todas as nossas experiências, os nossos conhecimentos, de onde quer que nós venhamos. Estamos todos posicionados aqui de uma forma horizontal para que possamos dialogar sobre a temática. Temos o moderador, que sou eu, Carlinhos, e durante os dois dias vou contribuir para a condução dos trabalhos. Não sou especialista, mas vou ajudá-los a alcançar os objetivos estabelecidos na nossa oficina e, de vez em quando, vou ser o chato que vai controlar um pouco o tempo para que a gente consiga dar conta

da nossa pauta. Teremos algumas perguntas orientadoras que irão direcionar nossas discussões para que a gente possa, de uma maneira mais sistemática, colocar as nossas ideias, os nossos pensamentos sobre a temática da oficina. No segundo dia, teremos um momento de trabalho em grupo, no qual será apresentada uma tarefa para vocês. O grupo vai se reunir, vai fazer sua discussão, vai produzir um relato e esse relato vai ser, posteriormente, compartilhado nas nossas plenárias, momento em que estaremos todos reunidos para discutir e fazer os encaminhamentos necessários. Nós temos um relator, o Daniel Belik, que está aqui. O Daniel está registrando o que está sendo dito para que este material possa, posteriormente, subsidiar a elaboração de um dos produtos, que é a publicação sobre essas experiências e também sobre os resultados da própria oficina. Então, o Daniel tem um papel bastante importante aqui. Nós vamos também gravar um vídeo. Para tanto, o Bruno (Bruno Pacheco) está ali com a sua equipe. Nós vamos registrar esse material porque é muito importante termos a íntegra de todas as intervenções para que a gente possa trabalhar bem a elaboração das duas publicações. Eu tenho uma pergunta para a plenária: “Alguém tem alguma objeção em relação à gravação da imagem aqui durante esses dois dias? Não? Tranquilo?”. Nós vamos fazer a gravação, e seu uso é restrito ao nosso trabalho e a todo esse processo. Nós temos também os gravadores, vários gravadores. Se as pessoas quiserem, podem ficar à vontade para fazer suas gravações. Os trabalhos de grupo também serão gravados para garantirmos que nenhuma informação se perca. A segunda intervenção de hoje será um painel introdutório à gestão territorial no quadro das políticas públicas. Então, na verdade, trata-se de inserir essa temática dos desafios da implementação da PNGATI e os processos de formação em uma perspectiva no quadro das políticas públicas. Compreender melhor este cenário e, ao mesmo tempo, motivar as nossas discussões a partir deste painel introdutório. Como foi dito, a organização deste primeiro dia prevê o compartilhamento de experiências. Sendo assim, a primeira mesa propõe a exposição de experiências a partir das ONGs

e das organizações indígenas; a segunda, logo após o almoço, algumas experiências a partir dos institutos federais (Ifet) e universidades; e, na parte da tarde ainda, a última mesa vai tratar das experiências a partir do poder público. Como já mencionado aqui na mesa de abertura, este foi apenas um procedimento classificatório. Mas, veremos com a riqueza das experiências que muitas delas são desenvolvidas por meio de parcerias entre essas diferentes instituições. Vamos encerrar às 18 horas. No segundo dia, vamos retomar às 8 horas da manhã. A seguir, teremos orientações para o trabalho em grupo. A ideia é fazermos um balanço do que foi o primeiro dia e dar orientações bastante claras sobre o que vai ser o nosso trabalho em grupo, sobre qual será a nossa tarefa. Na parte da manhã, vamos conduzir o trabalho em grupo. Na parte da tarde, ele será apresentado, seguindo-se uma sistematização geral desse trabalho em grupo (os encaminhamentos), uma avaliação em plenária e o encerramento. Teremos dois dias de trabalho bastante dinâmicos, mas tenho certeza que vamos conduzi-lo com bastante tranquilidade. Vamos alcançar os nossos objetivos. Como o nosso evento vai ser gravado, solicitamos que no momento em que vocês forem fazer qualquer intervenção na plenária, se identifiquem: digam o nome de vocês, a instituição, a organização, o povo indígena a que pertencem. É importante no momento de elaborar o relatório dar a identidade de quem está falando, dizer quem está argumentando sobre determinado aspecto. Passemos então ao segundo painel introdutório.

MESA 2

Gestão ambiental e territorial no quadro das políticas públicas

09h30 – 10h30

Participantes

- **Antonio Carlos de Souza Lima** — coordenador geral do Laced/MN/UFRJ
- **Gerssem Baniwa** — professor adjunto da Faculdade de Educação e Diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas (Ufam)
- **Luís Donisete Benzi Grupioni** — coordenador executivo do Iepé
- **Henyo Trindade Barretto Filho** — (IIEB)

Antonio Carlos de Souza Lima lembrou que as políticas indigenistas sempre se pautaram por uma pletora de ações muitas vezes contraditórias entre si. Deu como exemplo as áreas indígenas do Nordeste e Mato Grosso do Sul, realidades muito diferente das encontradas na Amazônia. Destacou que a ação da política indigenista deve levar em conta a origem diferenciada das ações governamentais. Acrescentou ainda que o mesmo governo, permeado por forças dissonantes, toma muitas vezes decisões antagônicas que obrigam os diferentes agentes das políticas indígenas a “aprender a costurar na contramão”, de modo a fazer frente às recorrentes transgressões aos direitos indígenas. Por fim, concluiu que é chegado o momento de um novo balanço crítico que repense a tutela e que se inspire no protagonismo indígena para que se possa produzir outra história.

Gersem Baniwa traçou uma genealogia conceitual, desde o tempo em que as áreas indígenas eram consideradas “reservas” até os dias atuais. Se mostrou otimista em relação à mudança de pensamento, afirmando que o movimento indígena conseguiu pautar e colocar na agenda do Estado a ideia de gestão, algo que marca uma inflexão associada ao novo modelo de desenvolvimento sustentável, que ganhou espaço na mídia a partir da Conferência ECO-92. Esta mudança fortaleceu o protagonismo indígena e a autonomia indígena. Destacou ainda a importância da ideia de território indígena como “um território marcado pela etnia”, sob controle da população indígena ali residente, refletindo histórias de vida singulares de cada população. Esse é o caminho para que a construção de políticas públicas deixe de ser apenas reativa para passar a ser mais propositiva. Chamou a atenção para a necessidade de sistematização das experiências realizadas ao longo dos anos em gestão de territórios indígenas, incorporando as lições apreendidas aos desafios futuros. Em relação à implantação da PNGATI, enfatizou o difícil diálogo entre a academia e os responsáveis pela elaboração de políticas públicas e a importância de defender uma política a longo prazo, com financiamentos mais robustos, além de proporcionar formações continuadas e cursos específicos para indígenas.

Luís Donisete Benzi Grupioni pautou suas considerações nas aproximações e distanciamentos existentes entre a formulação e a execução da política nacional de educação escolar indígena e a PNGATI. Segundo ele, ambas partiram de experiências piloto inovadoras e têm em comum o fato de terem sido geradas fora do governo e serem tributárias das práticas formativas de professores indígenas. Donisete avalia criticamente, e com certo pessimismo, esta nova fase de formação gerida pelo MEC e pelos sistemas de ensino estaduais. Segundo ele, “o vínculo inicial dos formadores com a comunidade é substituído por vínculos dos formadores com os sistemas de ensino”. O papel do professor passou a refletir uma categoria profissional que pensa menos na comunidade e mais na sociedade envolvente e em seus direitos individuais. O palestrante também chamou a atenção para os

desafios de uma verdadeira educação diferenciada, que contemple desde calendários próprios até a autonomia administrativa das escolas. Segundo ele, o principal desafio é entender como a escola pode ajudar a garantir qualidade de vida da população indígena, e a partir daí ressalta a importância da PNGATI como uma nova política construída a partir de experiências geradas fora do Estado. Finalizou perguntando como a escola pode ajudar a garantir os mais de 13% do território nacional reservados aos índios e como não reincidir nos erros das políticas de educação indígena do passado.

Henry Trindade Barretto Filho avaliou o caráter participativo e original da PNGATI em oposição à década de 1970, quando o Estado implementava projetos de desenvolvimento comunitário. Mostrou como a partir dos anos 80 surgiu a noção de etnodesenvolvimento, que levou, a partir de meados dos anos 90, a iniciativas indígenas de proteção territorial, regeneração cultural e atividades produtivas. A PNGATI segundo ele é fruto desse processo e constitui, apesar de todos os riscos, a “única oportunidade de se desenvolver uma agenda positiva na política indigenista”.

Transcrições

ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA Falar de política indigenista no cenário atual, em 15 minutos, é praticamente impossível. A primeira coisa a ser mencionada quando se falava em política indigenista em 2013 é que deveríamos falar em políticas indigenistas, no plural. Não temos uma orientação consistente (se é que algum dia houve) que direcione todas as ações do Estado em relação aos povos indígenas no Brasil. A partir da Constituição de 1988, houve o reconhecimento dos direitos diferenciados dos povos indígenas, em seguida houve os decretos do Collor e a progressiva implantação de políticas ao longo dos anos 1990, sobretudo as de educação e de saúde. A partir de 2002, houve uma progressiva dispersão que o movimento indígena muito

bem identificou, no final daquele ano, em um seminário promovido pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) e pela Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME). O seminário foi realizado no Museu Nacional, com o suporte do Laced, e intitulado Bases para uma nova Política Indigenista II, formulando a ideia de um conselho deliberativo para as políticas indigenistas, participativo. Essa instância integrativa que, sabemos perfeitamente, em realidade nunca se efetivou. Nós temos uma Comissão Nacional de Política Indigenista teoricamente e, na prática, participativa. Participação é uma das palavras que devemos colocar em suspenso quando falamos em política indigenista nos dias de hoje. É um desiderato, como se dizia no início do século XX, mas não me parece que seja necessariamente, sempre e efetivamente, em todos os momentos, uma realidade. Nesse cenário, pretendia-se ter uma instância que fosse integrativa. Essa recomendação foi apresentada ao primeiro governo Lula, reiterada inúmeras vezes e acabou por virar decreto. O que de fato aconteceu foi a implantação de uma comissão que se iniciou como muitas outras, muito ligada à Funai e bastante direcionada pela Presidência do momento, mas com pouca capacidade de fazer o que já estava muito disperso em ministérios, mas também em setores diferenciados do movimento indígena. Essa dispersão não se dava apenas do ponto de vista da burocracia governamental, ela também se verificava nos movimentos sociais. Esta questão não se coloca apenas para o movimento indígena. É vivenciada pelos especialistas que a estudam, pelas ONGs que trabalham com cada tema, que acabam se especializando ou criando gavetas especializadas para cada uma dessas coisas. Some-se a isso um cenário de suposto crescimento econômico, “de crescimento da expansão do agronegócio”, de grupos empresariais fortemente articulados a capitais internacionais com uma expansão de megapreendimentos. Não venham me dizer que isso é a mesma coisa que a ditadura militar porque isso mostra que ninguém viveu a ditadura militar. Hoje em dia pode acontecer isso ou aquilo, mas ninguém é

necessariamente assassinado porque abre a boca para dizer que é contra. O cenário é completamente diferente. Por outro lado, durante a ditadura militar, um grande empreendimento poderia ser interrompido por uma denúncia internacional que efetivamente colocava restrições ao governo brasileiro. Hoje nós temos os licenciamentos ambientais, temos as apresentações de consultas que são mais representações do que efetivamente consultas. E nós temos toda uma interveniência do Judiciário, uma judicialização — nós temos o Ministério Público Federal — que às vezes interrompe e às vezes libera os megaempreendimentos. Então, temos um cenário de profunda agressão. Todos nós sabemos disso. Isso é só para todo mundo ter na cabeça a seguinte questão: de que modo se implanta uma política nacional de gestão ambiental e territorial de terras indígenas que não é exclusivamente colada à questão do manejo de territórios? Se fizermos isso, se pensarmos os processos formativos para a PNGATI única e exclusivamente em cima dos processos de grandes demarcações, características da Amazônia, com recursos da cooperação internacional, realizados ao longo do período do PPTAL, deixaremos de lado uma parte considerável do Brasil indígena: o Sul, o Mato Grosso do Sul e o Nordeste. Deixaremos de levar em conta que as políticas voltadas para a distribuição de um conjunto de benefícios sociais também são implementadas nas comunidades indígenas. Não existe um “Bolsa Família Indígena”, correto? Mas se distribui Bolsa Família pelo Brasil indígena afora. Muitas áreas indígenas dependem extensamente de salários, aposentadorias e outros benefícios. Por outro lado, muitas áreas indígenas agora têm que pagar conta de luz. Nós temos as políticas de universalização como Luz para Todos etc. Muitas delas apresentadas como trazendo uma série de benefícios, sem que se dissesse que mais tarde chegaria a conta. Então, eu creio que é fundamental ter em mente, em primeiro lugar, a dispersão das ações do governo junto aos povos indígenas; e, em segundo lugar, que essa fragmentação se reproduz nos movimentos indígenas, entre aqueles que acompanham esse processo intelectualmente, como pesquisadores, mas também como

interventores no universo das ONGs. Temos um cenário de grandes agravos aos direitos indígenas, de grande dúvida sobre a continuidade de uma série de direitos já assegurados. Por outro lado, trata-se de algo que não pode ser tomado como um cenário acabado: “o governo é anti-indígena”. Primeiro, não há UM governo, há muitas forças dentro do governo, em cada ministério há forças muito divergentes, em cada órgão público há forças muito diferenciadas. Trata-se de um cenário que, se por um lado, instiga a denunciar, a espernear, a encher as redes sociais com as iniquidades e questões, por outro demanda o remapeamento, a costura e a tentativa de se contrabalançar a influência tão pesada de interesses que a gente em geral localiza nos ruralistas. Mas, os ruralistas não estão desvinculados de outros empreendimentos que geram agravo às terras e à vida indígena, de modo mais geral. É preciso aprender a costurar na contramão para se tentar fazer com que o encaminhamento dessa nova política possa, ao menos, contrabalançar um pouco essas tendências — que tampouco são novas — que estão agravadas nesse momento. Algum tempo de vida acompanhando tudo isso gera a impressão de que muita coisa melhorou e muita coisa piorou, circunstancialmente. Mas só o fato de podermos falar que piorou, só o fato de podermos estar reunidos e não sair todo mundo preso ou desaparecido já é uma grande transformação. Eu gosto de lembrar que o Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) promoveu um balanço dos anos do governo Fernando Henrique Cardoso em um livro bastante alentado que escrevemos, em parceria com o Henyo (Trindade Barretto Filho) e com o pessoal do Laced. Creio ser necessário um balanço semelhante e fortemente crítico. Eu não tinha intenção nesses minutos de tentar fazer uma síntese. Fiz isto em textos, até em momentos recentes. Sempre chamei a atenção para a importância do protagonismo indígena. Hoje em dia, estou mais preocupado em chamar a atenção para a persistência da tutela em uma série de estruturas de Estado, para a persistência da tutela na mentalidade de muitos indígenas que, quando lhes é conveniente, querem o protagonismo, quando não, querem ser tutelados. Este é outro ponto que precisa ser

repensado em toda e qualquer política, sobretudo nesta que lida com a questão da sustentabilidade e que, durante muito tempo, no indigenismo oficial, foi colada ao assistencialismo e à exploração indiscriminada. Historicamente, áreas indígenas em regiões como o sul do Brasil, principalmente, foram devastadas com uso de trabalho indígena, sob a condução do Serviço de Proteção aos Índios e da Funai. Agora que se escavou o relatório Figueiredo, está vindo à tona tudo que todo mundo já sabia, mas que, curiosamente, não vai necessariamente para os jornais. Essa é uma das grandes vantagens do momento: vai ser muito difícil apagar as iniquidades em tantas redes sociais, em tantas mídias diferentes, como foi possível sepultar durante muito tempo o relatório Figueiredo. Eu fico por aqui, porque o que eu queria era basicamente estimular o debate em cima dessas chaves: a dispersão, a participação relativa, a manutenção velada, às vezes escancarada, da dinâmica tutelar. A tutela não é meramente um instituto jurídico, mas uma forma de poder, uma forma de dominação, em última instância. Ela não acaba por decreto.

GERSEM BANIWA Bom dia a todos e a todas. Início agradecendo o convite e a oportunidade. Vou falar um pouco a partir da minha experiência, bastante focada no que eu vivi, durante cinco anos, quando acompanhei toda a discussão e a implementação do PPG7 piloto, mas particularmente os primeiros anos do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), que acho que servem bastante para a nossa reflexão. O primeiro aspecto que levanto é que, do ponto de vista conceitual, é importante a gente acompanhar o raciocínio de como a sociedade se move e principalmente o Estado brasileiro. Passamos um longo tempo no processo colonial com conceitos de “reserva indígena” e “terra indígena” muito fortes. De certa maneira, culturalmente, até hoje isso fica impregnado em nossas mentes e nossas práticas. O conservacionismo tem muito a ver com essa ideia de reserva, e reserva no sentido colonial, no sentido tutelar, no sentido de redoma, de não interferir de algum modo,

principalmente em relação às políticas públicas das comunidades, dos povos indígenas que vivem nessas reservas e, mais recentemente, nessas terras indígenas. Então que bom que estamos atualizando essas ideias. Estamos falando de gestão territorial e ambiental. Trata-se de termos, em minha concepção, que marcam um momento de profunda mudança de posicionamento em relação a essas ideias e que apontam para perspectivas interessantes que podem ser diferentes e mais inovadoras. Com isso, tem-se falado muito, pós-ECO 92, nessas ideias de desenvolvimento sustentável, de etnodesenvolvimento. Para o movimento indígena algo que pouco avançou foi essa ideia de autonomia indígena que, na minha concepção (há alguns artigos escritos sobre isso) passa, necessariamente, pela autonomia etnoterritorial. Quer dizer, não se trata de um território qualquer mas de um território marcado pela etnia. E quando a gente vê a mitologia e a cosmologia indígenas, a gente percebe, claramente, que esses territórios, esses etnoterritórios, estão praticamente colados naquilo que é, de alguma maneira, perspectivado nessas cosmologias e expresso por meio dos mitos e dos ritos. Então, acho que esse é o ponto principal. A gente está em um momento de busca — que não é fácil, após todo esse longo processo de colonialismo — de tentar materializar, cada vez mais, a autonomia indígena. Não autonomia como um conceito distante, mas eu diria como uma ideia mais próxima do que queremos: controle interno dos nossos territórios. Esses territórios são diferenciados, porque as próprias etnias, os próprios povos são diferenciados. A forma de organização do seu espaço, em sentido mais amplo, vai necessariamente variar de um povo para o outro povo, porque é preciso levar em conta o processo histórico vivido, que reflete diretamente nas relações estabelecidas internamente e com o mundo extra-aldeia, na atualidade. Um segundo aspecto para o qual eu gostaria de chamar a atenção são as instituições que trabalham fortemente, hoje em dia, com esse tema, a gestão territorial e ambiental, tanto por parte do governo quanto por parte dos movimentos sociais. Pode ser que eu esteja totalmente desatualizado, mas ao menos na mídia ou nos meios de divulgação,

eu não consegui identificar claramente, à exceção do que o Antonio (Carlos de Souza Lima) já levantou aqui. Ou seja, algumas publicações temáticas, principalmente dos programas pioneiros pós-ECO 92, as lições aprendidas nesses programas e, particularmente, por exemplo, no próprio PDPI. Seria interessante sistematizá-las de forma bem clara. Foram muitos programas, muitos investimentos... Não sei se alguém já fez o cálculo, mas já deve ter ultrapassado muitos bilhões de reais, por meio desses programas, que são muitos, como o Programa de Desenvolvimento do Agronegócio (Prodeagro), que tem participação indígena, o PDA, PDPI, PPTAL, Prona etc., que foram importantes para aquele momento e para o momento atual. Então, para vislumbrar o futuro, é muito importante refletir sobre essas lições, que eu tenho certeza são muitas. Eu mesmo, após cinco anos passados no PDPI, saí com algumas convicções claras. Saí em 1994, são quase dez anos já. Das possibilidades e dos desafios que pude perceber ao longo daqueles anos, esses programas trouxeram muito otimismo, muita esperança. As comunidades e o movimento indígena investiram, acreditaram. Embora eu ache que houve avanços, também houve muitas decepções, muitas frustrações que, até por questões de tempo, vou tratar de forma bem geral aqui. É preciso então, nos próprios processos formativos, recuperar essas lições aprendidas. Eu sei que algumas já o foram, não vou ser ingrato. Como o livro que o Antonio (Carlos de Souza Lima) citou aqui, organizado pelo Cássio (Noronha Inglês de Sousa) e pelo Fábio (Vaz Ribeiro de Almeida) aqui presentes, é importante. Mas teriam a ver ou podem ter a ver com outros movimentos nesse sentido. Em segundo lugar, também é preciso ter clareza dos avanços conquistados. Os programas em si foram definitivamente colocados na agenda do Estado de forma geral, embora eu esteja me referindo especificamente à minha experiência na gestão Fernando Henrique Cardoso. Essa agenda nova, que inclui a questão da gestão territorial, da gestão ambiental, tributárias das discussões no processo da ECO-92 não saem da pauta dos sucessivos governos. Então, o fato de termos conseguido pautar esse tema, dentro da agenda do governo, é sem

dúvida nenhuma um avanço, uma conquista. E com essa perspectiva especificamente, porque terra indígena, como já vimos, era uma coisa muito antiga, mas no sentido de garantir o seu reconhecimento e não no tratamento da gestão. Isto é de fato uma coisa pós-92, algo bem mais recente. Um segundo elemento, é que esses programas, vieram, pela primeira vez, como uma espécie de “doce”, um doce positivo, não um doce para diabético, mas um doce de vida para os próprios povos indígenas nessa linha do protagonismo. Quer dizer, os problemas do PPG7 constituíram as primeiras oportunidades para que os índios pegassem ideias e recursos e fossem para a experimentação, para o trabalho. Até então dominava uma relação totalmente assistencialista, paternalista, tudo era feito pelos órgãos do governo. Esses programas pela primeira propuseram: “Olha, vamos colocar nas mãos dos índios. Ponham suas ideias para funcionar, executem seus projetos, suas ações, suas iniciativas”. Com todas as dificuldades, com todas as consequências, sem dúvida nenhuma. No caso do PDPI, a grande maioria teve resultados muito promissores, muito positivos, e muitas iniciativas sobrevivem até os dias de hoje. Quer dizer, continuam a ser trabalhadas pelas comunidades, pelas organizações indígenas. Então, sem dúvida nenhuma, o protagonismo indígena foi importante neste processo e continua sendo, e deve ser consolidado nesse novo processo, nesse novo patamar que estamos discutindo e tentando desenhar aqui.

Uma terceira dimensão importante é que, no campo da cidadania, não se trata apenas do protagonismo do “pegar e fazer”, mas principalmente do gosto e da capacidade de mobilização que foi de grande importância. Nesses últimos anos, foi muito forte a cobrança de participação e envolvimento das comunidades indígenas. Acho que essa é uma das receitas para o sucesso de qualquer iniciativa. O ferramental não. Tenho muita convicção disso. Entramos em uma era em que, sem mobilização e sem participação indígena, as políticas públicas não funcionam. Essa é uma realidade particular do Brasil, que é diferente de outros países, como a Bolívia e talvez outros países vizinhos, nos quais as políticas públicas para povos indígenas estão mais

sedimentadas. No Brasil ainda estão engatinhando. Então, a pressão indígena articulada, mobilizada, sábia — não qualquer pressão — é fundamental e necessária até mesmo para os gestores que estão nos governos. A pressão e a mobilização indígena são fundamentais. Em outras palavras, não se constroem políticas públicas sérias no Brasil sem pressão indígena, sem movimento indígena. Esta foi outra lição desses anos acompanhando-as, junto ao governo brasileiro. Mais ainda na linha de lições aprendidas, existem experiências em outros países nessa direção que seria importante compartilharmos. A gente no Brasil, até pelo aspecto continental, do ponto de vista do movimento indígena, é muito incipiente no intercâmbio de experiências, até mesmo internas. Mais ainda, considerando experiências de outros países. Seria fundamental trazer esse processo de debate, de experimentação, de construção de políticas. Eu fico pensando, por exemplo, eu tive oportunidade, há três anos atrás, de visitar o programa Waimiri-Atroari. Aquilo lá é uma confusão: é política pública, política privada? Sei lá. Mas, pelo que dizem, tem alguma mão da Funai. Pude visitá-lo e fiquei muito bem impressionado pela realidade dos Waimiri-Atroari, que a gente não pode negar. Pode haver divergência, talvez, não se concordar com o modelo de política que parece bastante isolado, bastante fechado, mas não dá para negar a qualidade de vida do povo Waimiri-Atroari, que tem seu território preservado, gerido por eles, com bastante riqueza, aliado à preservação e à qualidade de vida. Acho que aquilo é um modelo, um modelo de vida real. As metodologias aplicadas podem não estar de acordo com o que acreditamos, talvez. Mas eu nunca vi um trabalho sério sobre a experiência Waimiri-Atroari. Isso seria importante, só para pontuar uma realidade brasileira, uma realidade que fica há alguns quilômetros de Manaus, mas que os próprios moradores de Manaus não conhecem. Então, eu não sei como se poderia trabalhar nessa direção. Bom, em função do tempo, vou passar agora para os desafios, tendo como fio condutor essa experiência. Primeiro, sem dúvida nenhuma, a ideia de sustentabilidade não é nova na discussão do movimento indígena. É algo fundamental

e, claro, exige a formação de indígenas com esse intuito. Não é um tema simples, mas algo que exige discussão e elaboração de propostas formativas. Além disso, é necessário que se enfrente a realidade atual, que não tem nada a ver com o que era na época da ECO-92. A realidade hoje é muito diferente. Você pega a Amazônia, por exemplo. Ali você tem menos da metade das terras demarcadas, considerando as terras demarcadas e homologadas hoje. Então, é outra situação, outro desafio que já foi mencionado na mesa de abertura, mas vou abordá-lo um pouco da perspectiva indígena. A academia é o esteio do Estado, está no esteio das políticas públicas. Eu não vejo diferença entre se atuar dentro de uma política pública ministerial e dentro da academia. Foi o que aprendi no último ano e meio em que estou na universidade. E é muito difícil trabalhar a questão da gestão integrada, porque, assim como a academia é toda disciplinada e esquadrihada, as políticas públicas também. Então creio que este é o desafio para se pensar gestão territorial, gestão ambiental. Porque quando você fragmenta, basicamente 50% de qualquer iniciativa vai dar errado. Não vai dar certo porque não é assim que o mundo indígena, o pensamento indígena, o fazer indígena se movimenta. O fazer indígena, o pensamento indígena movimenta-se integralmente. É por isso que, por exemplo, na política de educação escolar indígena não dá para trabalhar a merenda escolar apenas para a criança em sala de aula. Porque a criança vai pegar a bolacha e vai levá-la para o seu irmãozinho, para a sua mãe, vai levar para o seu pai. Porque considera-se a totalidade. Então, eu creio que, tanto do ponto de vista da implantação de políticas públicas quanto dos processos de formação, tem que se levar em conta, seriamente, essa questão da “integralidade da vida”. Eu trabalho com licenciatura. E, nesse universo, a gente se esforça mais ainda: “Olha, isso aqui é para professor.”; “A gente tem que discutir sustentabilidade!”; “Não, não dá tempo, porque são não sei quantas horas, porque não entra nessa grade curricular de licenciatura”. E aí começa... Você começa de novo a fragmentar. Não dá para pensar saúde sem educação e educação sem saúde. No entanto, no processo de formação, a gente

não tem quase nada de saúde, porque não dá tempo. Usam-se vários argumentos para não se fazer essa integração. Acho que isso é um desafio gigantesco, mas precisamos enfrentá-lo. Um outro aspecto em relação aos desafios é que, quando vamos lidar com gestão territorial, passamos, necessariamente, por uma questão bastante séria, que é a questão econômica. Na cabeça de muitos indígenas atualmente, principalmente na Amazônia, o problema não é nem tanto saúde, nem tanto educação, mas é economia: como sobreviver? Temos ali muitas terras demarcadas e homologadas, mas continuamos, muitas vezes, passando fome. Mesmo com o Bolsa Família que ajudou, aliviou. Mas a questão passa pela economia, e a economia é um negócio tão complicado nesse mundo de cá que é preciso tomar cuidado. Eu acho que o desafio aqui é como chegar a um ponto de equilíbrio. Nem aquela perspectiva antiga, colonial, tutelar — do preservacionismo ambiental e cultural, pois nessa esfera as coisas se juntam. Na perspectiva colonial o preservacionismo cultural e ambiental estão juntos. Mas tampouco podemos transformar os índios em capitalistas como o fizeram muitos dos nossos projetos, mesmo quando bem intencionados, como foi o caso dos PPG7. Não digo que haja uma intenção deliberada nesse sentido, mas às vezes ao se implantar projetos com a racionalidade da cooperação internacional, da política governamental, acaba-se impondo, acaba-se internalizando na cabeça dos índios novas racionalidades econômicas. A gente vive em um mundo capitalista em que as políticas de Estado estão situadas, bem como as políticas da cooperação internacional, e assim por diante. Trata-se de um campo tênue, um campo perigoso. Isso é uma verdadeira casca de banana em cima da qual a gente tem que andar. Agora, é preciso haver um esforço, um estímulo a novas pesquisas, a novos estudos. Isso é fundamental e deve envolver, inclusive, os indígenas, principalmente aqueles que estão nas universidades para se pensar: qual é esse ponto de equilíbrio? Que não é para preservar propriamente e aí em detrimento do aspecto material, mas também não é para transformar, do ponto de vista impositivo, os índios em capitalistas. Porque aí, adeus a todo o resto,

inclusive à preservação ambiental e cultural. Daí, então, uma estratégia que eu venho pensando nos últimos anos é a de se pensar em um momento para se fazer a transição, uma transição que não tem tempo definido. Mas é necessário fazê-la sim, porque ora, se as tradições dos povos indígenas não são suficientes para dar conta do mundo deles, é preciso caminhar numa outra direção, numa perspectiva outra, o que exige uma transição, eu diria até mesmo uma transição cultural. Ou então se torna de toda maneira uma violência, por mais que os projetos sejam feitos com as melhores intenções possíveis. Mas se a sua implantação não é feita de forma adequada, pedagógica, mental e culturalmente, torna-se também violenta. Essa é outra dificuldade. Nos projetos do PDPI, só para dar um exemplo, eu tratei disso na minha dissertação de mestrado. Houve lideranças indígenas que foram perseguidas e quase mortas pelos seus parentes indígenas, pelas funções que estavam exercendo como dirigentes de organizações, como executores de projetos. O projeto tinha uma lógica que, ao invés de atender 180 comunidades indígenas, era voltado para 30. E os outros 150, por que não recebem benefício como os outros? Isso na cabeça de um determinado povo será atribuído àquela liderança que propôs o projeto de 180 para 30. E, no entanto, era o que o projeto definia, um limite de atendimento a X comunidades. As políticas públicas sustentáveis precisam ser articuladas com financiamento a longo prazo. Isso é difícil no Brasil, onde todas as políticas são muito incipientes, fragmentadas, porque contam com financiamento a curto prazo. Esperamos que a PNGATI seja um primeiro exemplo, nessa direção, de longo prazo e com financiamento também mais denso. Nos órgãos de governo pelos quais eu passei, os recursos aumentaram, mas a equipe diminuiu, o que é uma esquizofrenia total. Não dá para executar políticas públicas sem gente. Não é possível. Ou se leva a sério isso, ou estamos brincando de que estamos trabalhando políticas públicas para povos e comunidades tradicionais. Para concluir, vou abordar, rapidamente, algumas possibilidades na linha da formação. É preciso repensar os cursos continuados, muito na linha dos cursos técnicos,

principalmente aqueles que são tocados por ONGs. Não podem ser somente cursos pontuais, mas continuados e que tenham um determinado tempo para essa internalização, para essa transição cultural e mental que as comunidades indígenas precisam enfrentar, a partir das novas ferramentas das quais dispõem: financiamento, tecnologias e assim por diante. Seria preciso também repensar o ensino médio indígena. Ninguém sabe para que ele serve, mas deveria servir para isso. Não sei bem como, mas deveria servir para isso. O ensino médio deveria ser um aliado dos povos indígenas para essa nova capacitação. E, reitero, esta é uma lição dos cursos de formação de indígenas: as políticas das licenciaturas interculturais no Brasil são políticas de sucesso. Com as dificuldades que se tem, com as publicações que já se tem, mas é uma política que está se consolidando nas universidades e a formação de professores e educadores indígenas está caminhando bem. Claro que isso leva um determinado tempo. É urgente pensarmos, no entanto, em cursos específicos para essas e outras habilidades: para gestores, para agentes de saúde (médicos e enfermeiros indígenas) e para as gestões ambiental, territorial e econômica. Eu não acredito que as universidades irão, por conta própria, fazer isso. É preciso que o Ministério da Educação tome a frente, lançando editais específicos para a formação de pessoas, para induzir essas universidades públicas, principalmente as federais, a iniciarem este processo. Pode haver aqui e ali, como é o caso hoje da Universidade Federal de Roraima, um curso de gestão. Mas, para se ganhar um pouco mais de escala, só com forte indução do MEC. E por fim, é necessário pensar esses programas e projetos de longo e médio prazo, em políticas públicas permanentes. Só assim superaremos o drama que ainda vivemos no Brasil. A questão indígena ganhou certa relevância, mas não o suficiente para estar consolidada na pauta do governo. A gente ainda sente que a questão indígena é reativa: o Estado só se move reagindo a tragédias, a isso ou àquilo. Quando não é isso, é para zerar a agenda indígena. Põe alguma coisa, mas é meio que faz de conta, sem intensidade, sem recurso, sem política certa, sem equipe, e por aí vai. São ações pontuais

e descontínuas. Então, às vezes eu faço essa crítica. Acredito que o segmento indígena ainda não tenha espaço garantido nessa sociedade, nesse Estado, nessa nação. É preciso consultar essas políticas para que a gente tenha mais clareza, de fato, que a partir da Constituição de 1988 estamos consolidando um espaço mais permanente na Constituição, na condução da sociedade brasileira.

LUÍS DONISETE BENZI GRUPIONI Bom dia a todos, queria agradecer o convite para participar desta oficina. Nessa primeira mesa, eu queria estabelecer um paralelo entre a formulação e a execução da política de educação indígena, que foi o tema que me sugeriram, e a PNGATI. Há várias coisas que podem ser aproximadas. Uma primeira aproximação a ser feita é que ambas foram construídas e são informadas, subsidiadas, por práticas e experiências em curso, gestadas e produzidas fora do governo. Isto aconteceu com a educação indígena e também no caso da formulação da PNGATI. Uma segunda aproximação é que muito do que se tem praticado nessas experiências fora do Estado e em processos formativos para a gestão territorial é tributário de práticas formativas de professores indígenas. Essa é uma segunda aproximação importante. Eu traçarei aqui, de forma bem sucinta, o percurso das ideias e das práticas que balizaram a formação de índios como professores, bem como o momento em que isso se transformou em uma política pública, e onde chegamos com isso. Que isto sirva como referencial e talvez até como alerta para a nossa reflexão sobre a formação em gestão territorial. Vou tentar fazer isso de forma breve. Bom, há coisas bem básicas aqui. Mas como eu entendi que o público do seminário era bem diversificado, vou retomar algumas coisas que para algumas pessoas são evidentes, tentando resumi-las. Basicamente, o que a gente tem é um novo modelo de educação escolar indígena no país, com a Constituição, com a Lei de Diretrizes e Bases, com as várias leis que geraram a política diferenciada. Partiu-se de uma proposta de educação que fosse comunitária, diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Aliás, bilíngue, hoje, já é um termo que caiu

de moda. Para tanto, era preciso formar índios. Era preciso ter calendários próprios, bem como elaborar materiais, ter recursos didáticos específicos e construir propostas pedagógicas autônomas. Bom, essas experiências, como eu disse alternativas, porque geradas fora do Estado, começaram principalmente nos anos 1980, na Amazônia, por meio de projetos alternativos, conduzidos por organizações não governamentais civis e religiosas, a partir de demandas de reconhecimento e regularização territorial, de construção de projetos de desenvolvimento sustentável e de qualificação indígena de educação, de construção de escolas. Visando ao estabelecimento de novas relações com segmentos da sociedade envolvente, elas se expandiram nos anos 90, tornando-se uma faceta da política pública de construção de uma educação diferenciada para os povos indígenas no Brasil. Então aquilo que era alternativo e que foi gestado à margem do Estado deu subsídios para que ele formulasse uma nova política pública de educação escolar indígena que superasse o viés assistencialista para ser implementado como um direito dos índios. Mas, nesse processo muita coisa mudou. O que eu queria fazer aqui é uma síntese bem rápida disso, um percurso pelas principais ideias e práticas que balizaram a formação de professores indígenas no Brasil. O que podemos dizer em termos dessas práticas iniciais de formação de professores indígenas no Brasil? Ainda que fragmentadas e realizadas de modo independente, elas compartilharam algumas características comuns e convergiram em certas práticas que pautaram um modelo de formação para que os índios se tornassem professores em suas comunidades. A primeira coisa básica é partir da constatação de que o modelo de se levar um professor não índio para ensinar crianças indígenas numa escola que estendia a escola nacional para o contexto indígena não funcionava. Mas, se demorou muito tempo para aprender essa lição que parece tão simples. Esses projetos de escola e formação responderam ao desejo de comunidades indígenas de qualificarem seus membros para uma relação com segmentos da sociedade envolvente menos desigual e menos exploratória, instrumentalizando os índios, inicialmente, em

conhecimentos de português e de matemática, para relações de comércio e transações. A maior parte de todas essas experiências iniciadas nos anos 80 vinculou-se a processos comunitários de luta pela terra e de reconhecimento territorial. Este é o principal *link* que devemos fazer entre as duas políticas. Elas se pautaram na participação ativa das comunidades indígenas no desenho e na operacionalização das propostas de formação e assumiram a perspectiva da capacitação de indivíduos indígenas, membros das suas respectivas comunidades, para a docência e também para a gestão das escolas das aldeias. Há algumas outras características comuns a esses processos, como a prática de alfabetizar indivíduos e torná-los professores de seus filhos e sobrinhos, não se pautando em programas formalizados de antemão e sem terminalidade definida, de início. Foram alfabetizados indivíduos que se tornariam professores. E isso também explica a longa duração de vários processos formativos de professores indígenas. Propôs-se que o foco do processo educativo estivesse centrado nas demandas das próprias comunidades. Os formadores desses professores indígenas eram, em sua maioria, atores com vínculos em outros projetos comunitários, seja na forma de intervenção, de pesquisa ou de assessoria. Assumiram o pressuposto epistemológico de que a escola deveria ser o espaço de valorização e sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais, bem como de reforço do uso da língua indígena, e não somente um lugar para a entrada dos conhecimentos exteriores aos grupos. De modo geral, essas propostas colocaram-se contra o viés integracionista e assimilacionista da política oficial de assistência aos índios, ancorada no capítulo de educação do Estatuto do Índio (1967), que postula que a educação visa à integração das comunidades, apostando na continuidade e na perenidade das identidades indígenas. Por fim, após anos de existência, buscaram o reconhecimento oficial do processo e a titulação dos professores. Com tais características, esses processos foram se disseminando como referenciais para se pensar uma mudança qualitativa na forma como o Estado brasileiro tratava as escolas indígenas e pensava o atendimento educacional aos índios, dando lugar

à percepção da educação como um direito dos índios, o que originou uma nova política pública — a política nacional de educação escolar indígena — potencializada por ocasião da transferência de responsabilidades pela educação indígena da Funai para o MEC, naquele quadro dos anos 90 de transferências e esvaziamento de responsabilidades da Funai. Bom, esse momento de expansão dos programas de formação de professores indígenas foi também o momento da sua institucionalização, em que eles se transformam em políticas públicas e passam a ser geridos pelos sistemas de ensino. A partir daí podem ser verificadas algumas transformações em certas práticas. A primeira delas é que a formação de professores indígenas se transforma em uma política pública, constituindo uma das principais linhas de atuação do MEC nos últimos anos e em sua interface com os sistemas de ensino estaduais. Passa a ser responsabilidade dos estados formar professores indígenas. Essa formação começa sem referenciais teóricos e práticos de políticas públicas para se pensar esta formação. O MEC só iria formular um referencial em 2002. Esse é um ponto importante a ser lembrado. Parte-se de uma perspectiva centrada na expansão dos níveis de ensino nas aldeias para se formular as propostas de formação. Com isso, é o modelo da escola nacional que passa a orientar as propostas pedagógicas de capacitação de professores. E a escola se aproxima do modelo nacional, ainda que sob o viés da educação diferenciada, específica, bilíngue, intercultural. As temáticas da regularização fundiária e do desenvolvimento comunitário, e várias outras, de saúde, mesmo de valorização cultural, deixam de ser condutoras das propostas de formação e passam a se balizar muito mais em conteúdos e competências esperadas de um professor de ensino fundamental, de ensino médio e, atualmente, até de ensino superior. O vínculo inicial dos formadores com a comunidade é substituído por aquele dos formadores com os sistemas de ensino, ou seja, contratam-se quadros técnicos dos sistemas de ensino ou especialistas terceirizados, sem nenhum vínculo prévio, em sua grande maioria, com as comunidades indígenas. Além disso, os trabalhos se iniciam a partir de propostas de formação

previamente elaboradas, que balizam a alocação de recursos financeiros. Ou seja, as propostas de formação que, nos anos 80, eram gestadas na medida em que eram executadas e construídas *pari passu* à sua realização foram substituídas por propostas de formação desenhadas, configuradas e aprovadas, em suma, formalizadas de antemão pelos sistemas de ensino. Outra diferença é que se, no início, partiu-se de índios não alfabetizados, que não dominavam a escrita, as novas propostas de formação estruturavam-se com exigências, com níveis prévios de formação e pautavam-se na terminalidade — em termos de reconhecimento oficial e diplomação —, algo que não estava posto naquelas experiências nos anos 90. Contudo, quando isto é assumido pelos sistemas de ensino, a proposta já nasce com esta perspectiva. Canoniza-se, de modo geral, um modelo de quatro a cinco anos para a formação, com dois módulos presenciais anuais, intensivos, em contextos multiétnicos, quando muitas daquelas primeiras experiências, várias delas, foram gestadas em contextos étnicos precisos. Surge, então, a categoria “professores indígenas” como uma categoria profissional, tanto nos sistemas de ensino quanto nas aldeias indígenas — mais ou menos um movimento que se faz acompanhar por outra categoria: a dos “agentes indígenas de saúde”. E a interlocução em torno da escola, anteriormente com um foco extremamente comunitário, passa a ser, a partir de então, realizada pelos professores e não mais pela comunidade. O professor faz a interlocução da escola com o público de fora, e a formação destes professores se amplia, dos programas de ensino médio para os programas de ensino superior. Especificamente aqui, eu me refiro ao ensino médio porque, no ensino superior, a gente tem experiências bem variadas. O que resulta desse movimento é uma profunda transformação nas escolas indígenas. No que se refere aos professores, passa-se, do final dos anos 80, de 2% de professores indígenas para 98% em 2013. O que mais ocorreu nesse processo? A formação impôs-se como tema central das discussões sobre o direito dos índios à escola. Embora constando como uma linha central nas políticas do MEC e dos estados, os programas de formação

configuram-se como projetos especiais. Não são programas permanentes, introjados nas estruturas, mas datados e focados em demandas do momento e não contam com dotação orçamentária contínua. A generalização dos programas de formação não se fez acompanhar por nenhum mecanismo de avaliação, quer do próprio processo de formação, quer do seu impacto no dia a dia das escolas. Este é um tema extremamente importante ao qual se dá muito pouca atenção nesse campo da educação indígena. A gente rechaça as avaliações nacionais, mas não consegue pensar mecanismos — ou não consegue ter força política para impô-los — que façam uma avaliação mais criteriosa do que se tem feito e praticado. Sobre esse encurtamento do tempo de formação, esqueci de dizer, aquelas experiências inovadoras dos anos 80 levavam dez, 12 anos, algumas levaram 17 anos para alfabetizar, formar, qualificar e obter o reconhecimento e a diplomação daqueles professores. Hoje em dia, a escolarização é bem mais curta, até mesmo porque você conta com a escolarização prévia desses professores. Mas isso foi feito às custas do abandono de um conjunto de práticas fundamentais para se pensar a formação de um professor indígena, engajado em sua comunidade, engajado em sua cultura, em seu conhecimento, em sua língua. Creio que um dos principais problemas foi o abandono da perspectiva de capacitação para a pesquisa que estava na base da estrutura de formação de professores. Formar professores indígenas era formar pesquisadores sobre a sua própria tradição, sua língua, sua cultura, seus saberes, suas práticas e também sobre os custos da produção de materiais didáticos diferenciados e de projetos político-pedagógicos próprios. Isto passou a ser não o produto de um processo de formação, mas algo que deveria ser feito uma vez o indivíduo formado. Esta transformação é extremamente importante nesse processo. As discussões e as práticas foram deslocadas do universo comunitário para o universo dos direitos dos indivíduos. A formação, antes pensada para atender a um contexto comunitário preciso, passou a considerar o indivíduo no contexto da sociedade envolvente. O foco hoje está na figura do professor indígena que tem direitos: direito a um concurso

público diferenciado, a uma vinculação funcional, a um salário, à validação do diploma, à continuidade dos seus estudos e até à aposentadoria. Só para fazer uma ponte, nos anos 80 o professor era visto como um agente da sua comunidade que, ao se dedicar à escola, seria alimentado, teria contribuições da comunidade como um todo por ser agente comunitário. Só para que se perceba o que eu estou querendo dizer... A gente parte do exercício de um direito comunitário, de uma vivência, para um indivíduo que passa a ter parâmetros a partir da nossa sociedade. E aí, uma vez o professor indígena concursado, ele tem obrigações com a sua comunidade ou com o Estado? Esse é um problema que temos percebido em vários lugares do Brasil. O outro resultado desse quadro de mudança e institucionalização é que se generalizou um discurso da educação diferenciada como uma prática que, na maioria dos lugares, está muito longe disso. A expansão numérica de escolas e de matrículas indígenas, em ritmo crescente a cada ano, conforme atestam os dados do Censo Escolar, acaba por ampliar as deficiências conhecidas nesta modalidade de ensino: comunidades sem escola, sem professores formados, sem materiais diferenciados, sem equipamentos, sem calendários próprios, sem currículos interculturais, sem autonomia pedagógica ou administrativa, enfim, sem qualquer apoio para o exercício do direito a uma prática educacional própria, ancorada na valorização de suas línguas e culturas. Isto mostra, claramente, que estamos longe do exercício efetivo de uma educação diferenciada. Claro que temos exceções, mas estou tentando traçar um quadro de grandes tendências. Por outro lado, há também um discurso generalizado da educação diferenciada que levou à aceitação da escola como uma instituição em praticamente todas as aldeias do país. Este é outro resultado deste processo. E, só para lembrar, até o início dos anos 90 havia uma enorme resistência à instituição da escola em muitas comunidades indígenas, que olhavam para esse equipamento, para esse instrumento, para essa instituição, com muita desconfiança. O resultado de toda essa institucionalização da política de educação indígena é que a escola passou a ser aceita e reivindicada em todas as

comunidades indígenas. Tem coisas interessantes também em relação a isso. Se você olhar o Mato Grosso do Sul, o processo de luta e a garantia de territórios começam, muitas vezes, com a implantação de uma escola. Primeiro você cria a escola, em seguida, você pede o apoio do Estado para aquela escola e, em cima dela, você reivindica aquela terra. Bom, mas eu tenho uma visão um pouco pessimista desse processo como um todo. Acho que as comunidades indígenas estão insatisfeitas com o tipo de educação que têm suas aldeias. Em grande maioria, as escolas indígenas estão desprovidas de infraestrutura, não têm acesso à internet, não têm biblioteca, não têm laboratório, não têm materiais diferenciados, os professores continuam reivindicando formação, a prática intercultural ainda é muito deficiente, assim como o ensino que deve preparar esses alunos que estão na escola para o mundo contemporâneo. Em poucos lugares as escolas indígenas conseguem efetivamente preparar os índios para enfrentar os desafios do presente, como a gente viu aqui nas duas mesas anteriores. Os desafios e o contexto atual são extremamente adversos para os índios, de modo que eu acho que a proposta de uma educação diferenciada, bilíngue, intercultural permanece ainda como uma reivindicação indígena, agora até com matizes mais diversos, até mesmo como um discurso governamental, mas ainda está longe de se concretizar na maioria das escolas indígenas. Sempre pensando nas exceções, há lugares e projetos com iniciativas muito bacanas que estão dando certo, mas não é o caso de ficar citando aqui. Esta foi uma frase que eu aprendi com o Gersem Baniwa e com o movimento da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (Copiar). Já nos anos 1980 e 90, falava-se na escola como uma porta de saída das comunidades. Eu lembro de um encontro da Copiar que ensinou um papel muito importante na configuração dessa política diferenciada de educação indígena. Naqueles encontros já se discutia a questão de a escola ser uma porta de saída da comunidade, e creio que ainda hoje ela é uma porta importante de saída dos índios de suas comunidades. Bom, nesse quadro, o que a gente pode pensar como paralelos entre a gestão

territorial e a educação indígena para encerrarmos a exposição? Se nos anos 80 a luta pelo reconhecimento territorial esteve na raiz de muitos projetos de escola indígena, hoje não se pode dizer o mesmo. Como a escola pode ajudar a garantir os mais de 13% do território nacional reservados aos índios e lhes garantir qualidade de vida? Esse é um dos desafios da PNGATI para o qual a política de educação indígena não se mostra preparada. Se formos olhar os programas de formação em nível médio e em nível superior, não há cursos específicos, como alguns que foram lembrados aqui, mas licenciaturas interculturais de um modo geral que não estão preparadas para lidar com essas questões. Este é um desafio da PNGATI, o de pensar a questão da escola. E é um desafio da política de educação indígena articular-se para o sucesso e a efetiva execução da PNGATI. Ou a gente vai permanecer naquele quadro mencionado pelo Antonio (Carlos de Souza Lima), de uma diversidade de políticas “atirando para todos os lados”, sem muita conversa e concertação. Para finalizar, nos anos 90, partiu-se de experiências pilotos, inovadoras, alternativas, que serviram de base para a construção de uma nova política de educação. A PNGATI não trilha o mesmo percurso? Eu acho que sim. Ela parte de um conjunto de experiências de formação de gestão territorial, de fiscalização de territórios já em curso, organiza isso em uma nova política, e estamos aqui discutindo os desafios para a sua implementação. Creio então que o nosso desafio, a contribuição que esta oficina pode dar é encontrar o caminho para que não se incorra nos mesmos erros cometidos na implantação da política de educação indígena. Era isso o que eu tinha para dizer. Obrigado.

HENYO TRINDADE BARRETTO FILHO Bom, rapidamente, eu gostaria de retomar alguns temas e recuperar o sentido deste painel introdutório. A ideia é que as exposições da área da saúde — inclusive havia mais uma que ocorreria aqui — são extremamente importantes, considerando as recentes peripécias da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai). Uma espécie de micrometralhadora giratória que

disparasse algumas balas que vocês pudessem aparar e processar nos debates dos grupos de trabalho amanhã. A ideia é colocar alguns temas e questões não necessariamente contemplados quando a gente discute a PNGATI, apontando para a politização do debate sobre esta política e seus processos de formação. Era um pouco este o nosso objetivo: fazer uma provocação. Assim como o Antonio (Carlos de Souza Lima), que falou em três chaves, me limito aqui a três pontos na discussão sobre a PNGATI, mencionando um texto que escrevi há cinco meses, quando de um seminário que também discutiu o desafio da sua implementação, realizado aqui, por ocasião de um ano de seu decreto, no auditório da Fundação Darcy Ribeiro. Seriam então três chaves. A primeira delas denominei “a antiguidade da PNGATI e a disputa por seu mito de origem”. Cada política pública tem uma ou mais narrativas de origem, havendo também uma disputa por sua paternidade. Não é minha intenção resolvê-la hoje na minha intervenção. Vou apresentar a minha versão e, eventualmente, alguns desafios presentes, bem como um segundo ponto que denominei “limitações dos processos participativos na formulação, implementação e controle social de políticas públicas”, que vai ao encontro das duas chaves que o Antonio (Carlos de Souza Lima) colocou: a da participação relativa ou da participação como factóide. E um terceiro e último ponto que vai na mesma linha da argumentação do Luís Donisete: “que potenciais e riscos estão embutidos neste processo?” Então são basicamente estas três chaves. E eu espero que elas sejam úteis para as discussões dos grupos de trabalho, quando vocês forem refletir sobre as questões estratégicas que a gente pautou para discussão. Então, em relação ao primeiro ponto (antiguidade ou mito de origem da PNGATI), apesar de uma série de limitações, às quais farei referência em seguida, no que diz respeito aos processos participativos, parece haver um reconhecimento de que a PNGATI é mais um passo no longo processo de conquista emancipatória protagonizado pelos povos indígenas no Brasil desde a emergência do moderno movimento indígena nos anos 1970. Seria importante fazer referência ao que,

retrospectivamente, poderia ser pensado como a PNGATI naquela época. Nos anos 70, nós temos um movimento, quase um quadro bissetorial, pois ainda não existem as organizações da sociedade civil e o Estado se relaciona diretamente com os povos indígenas por meio dos chamados “Projetos de Desenvolvimento Comunitário”. Ainda não se falava em gestão ambiental e territorial indígena naquele momento. A armadura conceitual provinha dos projetos de desenvolvimento comunitário e, evidentemente, havia diferentes perspectivas no interior da Funai sobre como desenvolvê-los, mas por razões de tempo eu não vou poder me alongar. Então, nos anos 70 há uma mobilização em prol da Constituição Cidadã e toda a legislação infraconstitucional, mas também internacional, relativa à garantia da promoção dos direitos territoriais culturais e outros. A partir de meados dos anos 80, temos basicamente a emergência e a consolidação da noção de etnodesenvolvimento em dispositivos legais e em alguns arranjos administrativos, uma batalha levada adiante pelo pensamento indígena. Nos anos 90, temos a concepção dos programas de apoio à demarcação das terras indígenas e o fomento às iniciativas indígenas de proteção territorial, regeneração cultural e atividades produtivas, às quais o Antonio (Carlos de Souza Lima) fez referência em sua fala e que teve o Gersem (Baniwa) como um de seus protagonistas, tendo a ver com os projetos por ele mencionados. Nesse momento, tem-se um embrião da atual noção, com a qual a gente trabalha, de gestão ambiental e territorial indígena. Neste ínterim, avançou-se muito no reconhecimento dos direitos territoriais indígenas. O próprio Gersem (Baniwa) lembrou que, com essas iniciativas, o quadro na Amazônia era muito diferente do quadro que a gente tem hoje, não só para os indígenas, mas também para quilombolas e outros povos e comunidades tradicionais. Movimento esse, é bom a gente lembrar, que é parte do movimento mais amplo de redemocratização da sociedade brasileira. Ele não pode ser pensado como algo separado disso. Então, minha proposta aqui nesse primeiro ponto é que a PNGATI se alicerça nessas conquistas e, por isso mesmo, conta com o apoio ativo de várias

outras organizações de Estado e setores da sociedade em sua representação. Tratam-se de setores historicamente comprometidos com essas conquistas. No cenário atual, no qual elas estão sendo duramente atacadas, não se pode abrir uma brecha que fragilize toda a estrutura em que a PNGATI se assenta, e que a faça ruir como um castelo de cartas. Este é o primeiro ponto que eu queria trazer, para chamar a atenção para o que denomino “antiguidade da PNGATI” e uma eventual disputa por seu mito de origem. Um segundo ponto diz respeito às limitações dos processos participativos em foco até, basicamente, o processo mais recente de arranjo para a elaboração do que veio a ser o decreto orientador e não mais a política em si. A gente sabe que a PNGATI foi elaborada de modo coletivo, participativo, em um grupo de trabalho interministerial paritário, composto por representantes do governo e do movimento indígena, após uma série de consultas públicas, regionais, aos povos indígenas, comunidades e organizações. Tal processo levou cerca de dois anos e foi modelado a partir de experiências anteriores de construção coletiva. Muitas vezes a gente se esquece disso. O processo da PNGATI tentou emular ao menos duas iniciativas recentes de formulação de políticas públicas em marcos regulatórios: por um lado, a formulação do próprio projeto Gestão Ambiental e Territorial de Terras Indígenas (Gati), mas também a elaboração da nova proposta do Estatuto dos Povos Indígenas, conduzida no âmbito da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI). Interessante, para quem passou pelo processo do GTI, ver que toda a lógica se apoiou nos exemplos do estatuto da formulação das consultas públicas, no exemplo do projeto Gati e outros. Mas uma das questões para as quais se deve chamar a atenção é o fato de que eles não necessariamente têm os resultados que deles se espera. Basta compararmos o que era a minuta de decreto que saiu do GTI para a Casa Civil, no segundo semestre de 2010, com o decreto sancionado pela presidente Dilma (Roussef), em 2012. As perdas em relação a vários pontos interessantes da formulação são notáveis. A proposta do novo estatuto, por exemplo, também está mofando em alguma gaveta bolorenta do

Congresso Nacional. Então, pensar os limites desses processos participativos a partir de seus destinos diferenciados — dos projetos, do marco regulatório e dessa política — me parece bastante importante, principalmente no atual contexto. E seria interessante fazermos um gancho com as questões ligadas à saúde, como o recente adiamento da Conferência Nacional de Saúde Indígena, mas também o recente processo de licitação e contratação de empresas sem nenhum controle social, levado a cabo pelos povos indígenas. São antes sinalizações das limitações desses processos participativos, o que nos leva ao terceiro e último ponto que eu queria abordar. A tensão que a PNGATI galvaniza hoje. O interesse que ela desperta pelos povos indígenas, tanto no governo como fora dele, deve-se em larga medida ao fato de ela ser hoje, praticamente, a única oportunidade para se desenvolver uma agenda positiva na agenda indigenista, seja de refluxo, seja de paralisia, seja de inércia das políticas de atenção à saúde e educação diferenciadas. No caso da educação, Luís (Donisete Benzi Grupioni) acabou de fazer uma excelente apresentação sobre os dilemas da sua institucionalização. Então, a PNGATI tanto corre riscos, acho que o Luís (Donisete Benzi Grupioni) apontou para essa questão, como tem potenciais. Mas que riscos são esses? O de virar uma panaceia ou uma cortina de fumaça, termo que utilizei em meu artigo e que o Jaime (Garcia Siqueira Junior) recuperou em sua intervenção, na mesa de abertura. Porque a tendência agora é canalizar para dentro dela todas as frustrações em relação à não realização plena dos objetivos emancipatórios das demais políticas. Um exemplo disso: eu tive a oportunidade de ouvir em um seminário organizado no âmbito do Projeto Gati sobre o Centro de Formação Indígena Terena. Materiais em que tanto a consultoria da Ingrid (Weber) quando do Ledson (Kurtz) mostram a frustração dos índios com o quadro das escolas indígenas, em suas terras indígenas. E o desejo de que os centros de formação venham a ser uma redenção desse quadro, digamos assim, de engessamento, de “emboloramento” que tomou conta da educação escolar indígena, pelo menos nas escolas das aldeias. Então o fato de acontecer essa

janela de oportunidades, essa possibilidade de canalizar para associações e realizações é um risco importante da PGNATI. Porque como eu disse nesse textinho, está sendo produzido um ambiente de insegurança jurídica em torno das terras indígenas pelas forças políticas atuais, ambiente este que tem um enorme potencial de minar todos os esforços recentes dos povos indígenas para a gestão territorial e ambiental sustentável dos seus espaços vitais. É necessário um compromisso de defesa rigorosa dos povos indígenas para que a PGNATI não tenha um estilo que chamei de “miserável e desonroso”, transformando-se em mera propaganda institucional em eventos e conferências internacionais de sustentabilidade para dissimular a desconstituição dos direitos indígenas no país. Este é um risco sério. Por outro lado, exatamente por ser o foco de canalização dessas frustrações, ela também tem um enorme potencial. Como as ações da PGNATI têm uma clara territorialização, não que as escolas indígenas não tivessem, elas podem representar uma oportunidade de reentrada desses mesmos profissionais e técnicos em suas próprias comunidades. Pelo menos é o que se verifica nesse debate sobre a frustração em relação ao que são hoje as escolas indígenas dentro das aldeias, e a ideia de que um centro de formação possa eventualmente reverter isso é um sinal dessa possibilidade, mas também o fato de muitas das pessoas que estão aportando nesses processos formativos serem, justamente, os professores indígenas. Frustrados e cientes da clara limitação da institucionalização da educação escolar indígena, eles estão abrindo novas janelas de oportunidades para processos na escala local das comunidades. Então uma das grandes dificuldades que estamos enfrentando para cada módulo, para cada atividade do curso é ter que escrever pedindo liberação dos profissionais. Estes são alguns sinais, alguns sintomas que, apesar dos riscos, apresentam um potencial interessante. E é por acreditar nisso que a gente entrou nesse assunto.

MESA 3

Algumas experiências a partir de ONGs e organizações indígenas

10h40 – 12h20

Moderador

- **Cloude Correia** — coordenador de projetos do IIEB

Participantes

- **Lúcio Flores Terena** — assessor para Formação do Centro Amazônico de Formação Indígena da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Cafi/Coiab)
- **Luís Donisete Benzi Grupioni** — secretário executivo da Rede de Cooperação Amazônica (RCA)
- **Sinéia Bezerra Wapichana** — Departamento Ambiental e Territorial do Conselho Indígena de Roraima (CIR)
- **Thiago Mota Cardoso e Isabel Modercin** — pesquisadores do Núcleo de Pesquisa Ambiente, Sociedade e Sustentabilidade, associados à Universidade Estadual de Feira de Santana (Nupas/Uefs)

Lucio Flores Terena explicou o que é o Centro Amazônico de Formação Indígena (Cafi). Explicou que em 2006 teve início a chamada de alunos-lideranças para os cursos do Centro de Formação da Coiab, em Manaus. Os cursos tinham forte ênfase na gestão ambiental e territorial indígena e também na inserção dos alunos no movimento indígena. Como parte do curso, eles tiveram envolvimento direto nas lutas das organizações regionais, assim como tiveram a oportunidade de várias idas à Brasília para dialogar com parlamentares de seus estados e apresentar emendas ao orçamento, culminando em várias emendas aprovadas para as comunidades. Lucio Flores mostrou dados sobre o Cafi que mostram 129 alunos formados até 2012, sendo 76 homens e 53 mulheres.

Luís Donisete Benzi Grupioni fez uma nova apresentação representando a Rede de Cooperação Amazônica (RCA), que congrega 12 organizações indígenas e indigenistas. A RCA tem como objetivo trocar experiências e realizar ações de cooperação em quatro principais modalidades: intercâmbios interculturais; encontros e oficinas de discussão temática; reuniões políticas com gestores públicos; e difusão de informações. Destacou a preocupação com a penetração dessas informações nas comunidades indígenas. Argumentou que os intercâmbios culturais potencializam processos de formação de representantes indígenas promovendo “maior consciência sobre o próprio território e sobre os direitos indígenas”. Destacou o trabalho dos agentes agroflorestais e a dificuldade de seu reconhecimento profissional. Concluiu destacando o desafio da PNGATI que é não homogeneizar as experiências de gestão e, dentro dos processos formativos, pensar estruturas curriculares que “valorizem metodologias participativas na formação de pesquisadores indígenas” de modo a contribuir para a criação de quadros qualificados (não só de indígenas) nas universidades, nas ONGs e no governo.

Sinéia Bezerra Wapichana chamou a atenção para a importância do conhecimento tradicional ser o ponto de partida para os processos

formativos. Deu o exemplo do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, que contribui na capacitação de jovens para que atuem e fortaleçam suas comunidades tanto em termos produtivos quanto na gestão territorial. Relatou também várias experiências do Conselho Indígena de Roraima (CIR), como o Laboratório de Sistema de Informações Etnográficas (SIG). Mencionou a experiência dos agentes territoriais e ambientais indígenas (Atai), que em 2013 contava com 280 agentes formados. Outra experiência importante a ser compartilhada, segundo ela, é o Projeto Macuxana de Levantamento Socioambiental, realizado em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA), que tem muito a ver com os planos de gestão e a PNGATI, especialmente com a capacitação das comunidades. Por fim, destacou que o CIR inovou também com os PGTA Mirim, um projeto no qual os professores trabalham com as crianças para que desde cedo internalizem conceitos de gestão.

Thiago Mota Cardoso e Isabel Modercin apresentaram o projeto “Experiência de formação intercultural em gestão etnoambiental de territórios Pataxó”, que é financiado por vários organismos internacionais, instituições indigenistas e universidades e promove o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento Pataxó. O projeto funda-se no princípio da alternância e baseia-se na troca de experiências de diversas áreas buscando investigar e compreender as estratégias de manejo e conservação de base comunitária. A seleção dos participantes é feita de forma aleatória no sentido de que qualquer interessado pode se integrar a um dos grupos de pesquisa com seu pequeno projeto individual. Embora inicialmente o plano fosse centrar o trabalho nos pesquisadores da universidade ao longo do tempo, o trabalho se configurou muito mais como um projeto de pesquisa indígena, com participação de pesquisadores da universidade. Concluíram apontando que os conflitos entre pesquisadores indígenas e não indígenas fazem parte dos desafios e que, desde que as partes se tratem com “respeito e seriedade”, essa convivência propicia o “diálogo de intercientificidade”.

Transcrições

CLOUDE CORREIA [MODERADOR] Bom dia a todos, vamos dar início agora à sessão das mesas. A primeira denomina-se “Algumas experiências a partir de ONGs e organizações indígenas”. Eu gostaria de chamar para compô-la Sinéia (Bezerra) Wapichana, que vai falar sobre as experiências do CIR em Roraima; Lucio Flores Terena, que vai falar da experiência do Centro Amazônico de Formação Indígena (Cafi-Coiab); Luis Donisete Grupioni, que vai falar sobre a experiência da Rede de Cooperação Alternativa (RCA) e também Thiago Mota Cardoso, que vai falar sobre os atores pataxó.

Lucio Flores Terena — Bom dia a todos e a todas. Para aqueles que não me conhecem, eu sou Lucio Flores Terena, do Mato Grosso do Sul. Nos últimos anos, vivi em Manaus, apoiando diretamente a Coiab (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira). Agora, estou trabalhando como consultor do Gati. Mais recentemente voltei para a aldeia, o que era um sonho também. E então a vida está com muitas alterações recentes. Me parece, agora, que a gente tem uma coisa a refletir antes da minha apresentação: a riqueza das mesas desta manhã. Eu creio que nós não temos nem tempo de processar tudo o que aconteceu aqui. É muita informação, muita coisa boa e nós não vamos poder nos aprofundar e aproveitar essas cabeças sábias que já falaram aqui. E é diante disso que eu também deixo um desafio, não sei se um desafio, mas uma provocação para que a gente envolva um número cada vez maior de lideranças indígenas nesses encontros, porque, no fundo, são elas que irão conduzir os processos. Sem uma discussão aprofundada com os líderes, nós corremos o risco de, de repente, programar uma grande festa e não combinar com os músicos. Chega na hora e não dá certo. É muito importante que este processo tenha continuidade com a participação muito forte dos povos indígenas. Então, eu vou falar sobre o Centro Amazônico de Formação Indígena (Cafi). E, para falar desse centro, não dá para deixar de falar da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

(Coiab). A Coiab é a grande organização indígena da Amazônia. É ela que, de fato, tem construído e buscado parcerias e mantido o Centro de Formação. Ela é fundamental em todo o processo histórico que o Fábio Vaz (Ribeiro de Almeida) estava mencionando. Aqui, vou falar um pouco sobre o contexto histórico na época do surgimento do Cafi. O que acontecia naquele momento para que o Cafi pudesse ser gestado? Em primeiro lugar, um movimento indígena politicamente forte na Amazônia. Na verdade, ele sempre está mais ou menos forte, mas há momentos em que, de fato, o movimento está bastante estruturado, com boa presença no cenário nacional e também com boa articulação de parcerias. Então, a Coiab, naquele momento, era muito forte na Amazônia e estava em um momento crescente também, e numa discussão aprofundada sobre o tema de formação nos diversos fóruns regionais. Isto quer dizer que, quando se discute a formação indígena na Amazônia, não se está apenas abordando um momento pontual, mas dando continuidade, querendo aprimorar aquilo que já faz parte de uma discussão anterior. É um pouco o que vimos aqui pela manhã. Por exemplo, na Amazônia, com mais de cem milhões de hectares, havia essa necessidade de fazer com que a gente conseguisse de fato gerenciar o nosso território. O que nós precisamos fazer para que tenhamos uma boa gestão nesse território? Essa discussão já vinha ocorrendo há algum tempo, de modo que entendemos que é o momento de partilharmos o Centro de Formação, um processo que reproduziu todo um histórico anterior. Além disso, há uma forte demanda por técnicos que apoiem as organizações indígenas regionais. Aquilo que quem trabalha com povos indígenas sempre fala: a gente quer técnicos próprios, quer médico, quer professor, quer enfermeiro, então esta é também uma solicitação por parte das organizações indígenas, bem como a construção de parcerias que apoiem financeiramente todo o processo. É preciso haver recursos financeiros, senão não acontece. A Coiab foi a instituição que possibilitou toda essa articulação e nasceu de uma proposta elaborada por indígenas: lideranças, pensadores e atuantes no movimento, a partir de uma filosofia própria. Sua criação

era extremamente necessária: a Igreja vai fazer missão, o Exército vai formar milicos, o movimento indígena, através do seu centro de formação, com base em sua própria ideologia, vai formar seus próprios técnicos, a partir daquilo que as lideranças idealizaram. Os líderes tradicionais, aqueles envolvidos no movimento, foram muito importantes para esta fase de construção, assim como conteúdos políticos e técnicos vindos das organizações de base da Coiab. Não era a Coiab simplesmente impondo, criando a partir de um escritório, mas como um todo. As diversas regiões já sabiam o que queriam. Quando você manda um aluno para cá, você quer receber o que de volta? Esse era o conteúdo que deveria ser inserido nos currículos, bem como a experiência de líderes vindos dos nove estados da Amazônia e de diferentes povos. Trata-se de um processo gigantesco, com muitos povos e muitas realidades diferentes, e era preciso montar todo um esquema para apoiar estados, povos, organizações, a questão de gênero, e tudo o que dizia respeito à atratividade da formação para os alunos. Era preciso valorizar seu potencial cultural e dos conhecimentos tradicionais. Isso é muito importante porque não se trata apenas de uma pessoa isolada mas de uma história e de uma cultura que vive dentro dela. Isto precisava ser valorizado no centro de formação. Então, essa era uma missão muito básica para nós. Em relação às mulheres indígenas, seria preciso trazê-las de toda a Amazônia para compor uma turma, permanecendo em Manaus por cinco ou seis meses. Os desafios: encontrar recursos financeiros para arcar com estas despesas, com custos diários, pois para manter uma equipe numa cidade como Manaus você precisa ter recursos todo dia, estrutura física, equipamentos, trabalho de campo. A manutenção dos alunos em Manaus por cinco meses também supunha um aspecto emocional. A gente sempre dizia que, quando eles chegavam no Centro de Formação, havia muitas lágrimas. A gente até brincava com eles: “Vocês vão se desidratar de tanto chorar”, porque eles deixavam a aldeia, estavam com saudades de tudo. Mas sempre foi possível construir um grupo bastante unido e, ao final, as lágrimas eram na hora de se separar. Aí, cada um ia para

seu povo, para sua terra e alguns nunca mais voltavam a se ver. Outro desafio dizia respeito ao nivelamento dos alunos em relação aos aspectos técnicos. Por exemplo, alguns já tinham certa intimidade com o computador, outros não. Havia também outras coisas necessárias para que a gente fizesse uma etapa inicial. E a outra coisa essencial era a inserção dos alunos no movimento indígena. Esta era uma demanda lá da base: “Não queremos que chegue aqui só quem gosta de trabalhar com computador, mas pessoas que possam se inserir no movimento indígena e se tornar um componente a mais na luta política dos povos indígenas”. Outra coisa era a promoção de cursos realmente diferenciados com forte ênfase na gestão ambiental e territorial. E aí, com todos os desdobramentos posteriores, temos a PNGATI. Em relação aos conteúdos, temos Português, Informática, Movimento Indígena, Direitos Indígenas, Estrutura e Funcionamento do Estado Brasileiro, Formulação e Gerenciamento de Projetos, Sistemas de Informação Geográfica (SIG e Etnomapeamento). Isto fazia parte dos pacotes de informação no início do projeto, em 2006. O etnomapeamento e o SIG ajudavam muito nessa proteção das terras indígenas. O Cafi oferece a cada aluno passagens aéreas de ida e volta a Manaus; alojamento na Casa do Estudante; estrutura para as aulas: professores, material didático, laboratório de informática, aulas de campo; alimentação; transporte local; bolsa de estudo. Eles recebiam recursos financeiros para os seus gastos mais imediatos, bem como equipes de apoio. Nesse aspecto, me vem à cabeça a fala do Gersem (Baniwa): eles recebiam recursos para se manterem ali, mas ele era, muitas vezes, enviado para as comunidades de origem, o pouco dinheiro que o aluno recebia. “Mas, então: o que você fez com seu dinheiro da bolsa?” “Eu enviei para a comunidade, eu não sou sozinho”. Era o que muitos faziam. Isso de fato a gente vivenciou muito. Aqui, temos o trabalho de campo de 2011, o grupo numa estação experimental. Trata-se de um trabalho muito importante que foi desenvolvido em todos os cursos que foram feitos lá e que consiste na vinda à Brasília para apresentar emendas ao Orçamento da União. Cada deputado tem uma cota que ele pode

aprovar, como emenda parlamentar, e os alunos aprenderam com o grande mestre Hécio (Souza) como se chega a isso, como se faz uma emenda parlamentar. O cara ligava para ele e avisava, e todos vinham para Brasília. Ficavam uma semana no Congresso, iam em cada gabinete, conversavam com cada deputado: “essa é a emenda, nós queremos aprovação”. E a gente sempre foi muito bem recebido. Já virou uma marca mesmo. Às vezes, a gente vinha em um grupo menor, mas todas as vezes fizemos isso. E deu bons resultados. Tivemos muitas emendas aprovadas. Nesse gráfico aqui vemos o percentual de alunos por estado. Até 2012, fizemos esse levantamento, tínhamos 129 alunos formados, sendo 76 homens e 53 mulheres. Foram 46 povos da Amazônia beneficiados nos cursos. Houve a participação dos alunos em diferentes fóruns, trabalhos de campo em outras regiões da Amazônia, participação na Rio+20, atuação nas respectivas organizações de base. E esse é o pós-curso que o aluno faz: consiste em ir para a organização, trabalhar com seu povo, estar envolvido nas lutas da organização, nas lutas políticas, no desenvolvimento técnico de outras possibilidades. De vez em quando eu encontro alguns nas áreas indígenas por aí. Obrigado.

LUÍS DONISETE BENZI GRUPIONI Bom dia. Eu queria dividir a minha intervenção em três partes, mas antes queria aproveitar a oportunidade desse seminário para apresentar a Rede de Cooperação Alternativa (RCA). Trata-se de uma iniciativa ainda pouco conhecida, e nos últimos meses temos enfrentado algumas situações de constrangimento, de mal-estar, e creio que é uma ótima oportunidade poder falar sobre isto neste espaço. Isto em um primeiro momento. Em um segundo momento, eu queria explorar uma modalidade específica de formação em gestão territorial. Vou abordar, especificamente, os intercâmbios interculturais. Em um terceiro momento, eu queria compartilhar com vocês algumas reflexões sobre os ganhos e as conquistas em processos de gestão em formação territorial conduzidos por algumas organizações que integram essa rede. Então, brevemente,

são estes três pontos que eu vou abordar. A Rede de Cooperação Alternativa tem origem em 1996, numa rede de aliança latino-americana que congregou algumas organizações indígenas, indigenistas e que trabalhavam com o movimento social — organizações brasileiras e centro-americanas –, apoiadas pelo Fundo de Desenvolvimento e pela Rainforest Foundation, ambas Noruega. Tratava-se de uma articulação das organizações, com vistas a trocarem experiência entre si e difundirem seus respectivos trabalhos. Em 2000, essas organizações indígenas e indigenistas brasileiras constituíram-se em uma rede própria que foi denominada Rede de Cooperação Alternativa, tendo em comum o fato de serem apoiadas por essa agência de cooperação internacional, a Rainforest, e de atuarem na Amazônia. Ao se constituírem em uma rede, seu objetivo era o de promover a cooperação e a troca de conhecimentos e experiências e ampliar a capacidade de atuação das organizações, várias das quais desenvolviam trabalhos semelhantes em diferentes regiões da Amazônia. A composição atual da RCA é de seis organizações indígenas e quatro organizações indigenistas: Associação Indígena do Xingu (Atix), Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN), Associação Yanomami (Hutukara), Conselho das Aldeias Wajapi (Apina), Associação dos Timbira (WYTY-CATË) e Organizações dos Professores Indígenas do Acre (Opiac). As quatro organizações indigenistas são o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé), do qual eu faço parte e que atua no Amapá e no norte do Pará; a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Acre); o Centro de Trabalho Indigenista (CTI); e o Instituto Socioambiental (ISA). Essa rede tem uma estrutura de governança simples, com uma instância máxima de decisão que é a assembleia anual — todo ano um representante de cada uma dessas organizações se reúne nessa assembleia com o objetivo de aprovar as contas, aprovar projetos e transmitir a agenda de atividades. Há uma instância de gestão e execução, que é a secretaria executiva — exercida por uma das organizações membro — e a instância de acompanhamento, o conselho político, formada por três das organizações que fazem parte dessa rede com a missão de acompanhar

seu plano de trabalho ao longo do ano, entre uma assembleia anual e a próxima. Os mandatos são rotativos, com duração de dois a três anos, definidos em regimento interno da RCA. A rede não tem CNPJ, não tem pessoa jurídica, ela sempre se ancora em uma das dez organizações que a constituem. Nosso parceiro principal continua sendo a Rainforest Foundation. O projeto que estamos executando neste momento é de cinco anos e fechamos o primeiro agora. De 2000 até agora a rede conseguiu estabelecer outras parcerias para executar suas atividades com a Funai, a Embaixada da Noruega, a Embaixada dos Países Baixos, o Museu do Índio e a Usaid. Então o recurso para articulação dessa rede vem daí. Bom, como já disse, trata-se de uma rede formada por algumas organizações indígenas e indigenistas. O que as une, em primeiro lugar, é a forte atuação na Amazônia, e o que as uniu, na origem, foi o fato de todas receberem recurso da Rainforest e almejarem a criação de um espaço para que pudessem trocar experiências entre si, os trabalhos, as metodologias e a articulação entre as organizações que a compõem e outras organizações parceiras. Diferente de outras redes, esta tem dificuldade de crescer, porque crescer significa dividir o pouco recurso existente entre mais organizações. Sendo assim, os eventos que ela realiza têm menos pessoas participando, embora tenha mais diversidade. Esse é um dilema ainda não resolvido, ao contrário de outras redes que sempre procuram crescer. Desde 2000 foram mais de cem Intercâmbios interculturais realizados, encontros e oficinas de discussão temática. Na última parte da minha intervenção, falarei um pouco dos resultados da última oficina que a gente fez. Nesse caso, especificamente, o alvo da rede tem sido a interlocução com o Ministério da Educação, mas também com a Funai e visa à produção de documentos e à difusão de informações. Para se ter uma ideia de seu funcionamento, no início de 2013 a gente teve uma assembleia geral, em Pirenópolis (de 4 a 6 de abril) sobre a gestão de acervos nos centros de formação, de documentação, de cultura e museus indígenas, em parceria com o Museu do Índio. Em Saquarema (de 17 a 20 de setembro) realizamos uma oficina sobre

consulta prévia, livre e informada e mobilização nacional em favor dos direitos indígenas. Há muita desconfiança no movimento indígena em relação ao procedimento do governo no que diz respeito ao processo de regulamentação e até o impasse que se gerou agora. Ele se recusa a sentar com o governo para dialogar porque não há soluções dignas de confiança enquanto a portaria 303 da AGU estiver em vigor. A gente tem trabalhado na ideia de que os povos indígenas deveriam pensar protocolos próprios de consulta. São eles próprios que têm que dizer ao governo como devem ser consultados quando ele tiver algo a lhes propor, a lhes impor. Realizamos uma oficina sobre formação em gestão territorial, em Brasília (de 5 a 8 de novembro) sobre a qual eu vou falar para vocês em seguida, e temos ainda, no final do ano, uma reunião do conselho para avaliação da RCA (em São Paulo, no dia 2 de dezembro). Então, essa é a estrutura com a qual a gente trabalha. Um desafio da rede é não só difundir suas prioridades internamente entre as dez organizações que a integram, mas também que as discussões, os intercâmbios e os seminários cheguem às comunidades (há um trabalho grande de produção de documentos, de relatórios) para que aqueles representantes que participaram das atividades disseminem as informações dentro das suas organizações e dentro das suas regiões. Este é um problema recorrente nos fóruns onde há representação: como fazer a representação ultrapassar o evento, ir além de determinada oportunidade e difundir informações? Por esta razão, a gente tem procurado produzir coisas mais para fora também, socializando as discussões, os aprendizados, as sistematizações. Foram três os produtos gerados ultimamente. Em seguida, eu gostaria de apresentar os intercâmbios interculturais como prática formativa, que é o forte dessa rede de cooperação — que nada mais é que um conjunto de organizações com recursos para se juntar de vez em quando e fazer as coisas junto. Uma das coisas que a gente tem priorizado nos últimos anos é a realização de intercâmbios como modalidade de formação de representantes indígenas. Intercâmbios são viagens em que um grupo de indivíduos se desloca de sua região para conhecer

outros povos, contextos, iniciativas e projetos, o que permite romper o isolamento ao qual muitos representantes indígenas estão submetidos (dentro da sua comunidade, dentro da sua região) e a vivência de novas situações, a troca de informações, a sistematização de saberes e práticas, o repensar situações e a implementação de novas ações na medida em que se tem acesso a outros modelos disponíveis — modelos de organização indígena, modelos de escola indígena, modelos de gestão territorial, modelos de formação de pesquisadores –, possibilitando a colocação em prática de ações construídas em outros contextos culturais, ambientais e políticos. Além desse aprendizado, muita coisa tem sido implementada a partir desses intercâmbios. Aprende-se com o outro e, a partir daí, várias práticas são modificadas na sua região. Eles podem ser temáticos, coletivos — no sentido de várias pessoas indo para o mesmo lugar juntas — ou individuais, com um único povo, uma única organização visitando outro povo, outra organização ou um projeto, focando em seus problemas ou soluções. Nos últimos 13 anos, foram mais de cem intercâmbios interculturais sobre diversos temas, revelando um efetivo instrumento de troca de informações e aprendizado entre povos de tradição oral e cultural diversa. São momentos de aprendizagem na construção de processos de sustentabilidade territorial, ambiental, econômica, política e cultural; momentos de discussão de temáticas de interesse comum, com a troca de experiências e metodologias de trabalho, a avaliação de resultados e dificuldades, o que constitui uma possibilidade de se potencializar a ação política e a capacidade de interlocução em diferentes contextos e com diferentes atores. Nos intercâmbios as pessoas têm que falar, têm que apresentar seu povo, o que fazem na área de educação, na área de gestão, na área de pesquisa etc. Então elas têm que se preparar, têm que aprender a falar em público, têm que interagir com perguntas de povos que têm um jeito diferente, uma língua diferente, uma vida diferente. Tudo isso traz um aprendizado muito grande para aquelas pessoas que participam das atividades. Nos últimos anos, entre 2007 e 2010, tivemos a oportunidade de participar de uma prática diferente,

de realização de três intercâmbios coletivos focados no tema da gestão territorial, nos quais todos os representantes dessas dez organizações viajaram para o Rio Negro, para o Acre e para o Xingu, conheceram as experiências de gestão desses lugares, e esta experiência culminou em um encontro de sistematização no qual se debateu o que se viu e se aprendeu durante a viagem, a partir de seu povo, de sua organização, de sua região. Em 2007, o pessoal foi ao Rio Negro observar as experiências de gestão territorial indígena desenvolvidas na região, conduzidas pela FOIRN e pelo ISA. Foram 35 participantes que viajaram pelos rios Uaupés, Içana e Tuyuka. Em 2009, eles foram conhecer a formação para a gestão territorial no Acre. Havia cerca de 40 participantes. Visitaram a terra dos Ashaninka e o Centro de Formação Yorenka Ætame em Marechal Taumaturgo, bem como o Centro de Formação dos Povos da Floresta da CPI-AC, em Rio Branco. Em 2010, foram ao Xingu 37 participantes. Percorreram o Culuene, o Xingu e o Suiá Miçu. Visitaram Canarana e as fazendas do entorno do Parque, pensando o cerco que existe hoje ao Parque Indígena do Xingu. Procuramos sistematizar essas três viagens no livro “Gestão territorial e ambiental em terras indígenas na Amazônia brasileira — os percursos da Rede de Cooperação Alternativa” e conseguimos fazer uma tiragem grande. Quem tiver interesse, pode solicitar e a gente encaminha. Para além da formação, alguns resultados concretos dos intercâmbios foram que os povos indígenas do Xingu reformularam o modelo de gestão de sua associação (Atix), inspirando-se na organização da FOIRN. Os Tuyuka aumentaram o povoamento de plantas frutíferas nativas e exóticas em seus quintais e roças após visitarem os Ashaninka, no Acre. Os povos do Rio Negro introduziram a meliponicultura em suas aldeias, após verificarem os resultados que os Ashaninka vinham obtendo com essa prática. Os Matis passaram a valorizar seus conhecimentos tradicionais nas escolas após visitarem as escolas dos Yanomami. Os Wajãpi resolveram construir seu Centro de Documentação e Formação após visitarem o Centro de Formação dos Povos da Floresta no Acre. Os Kaxinawá passaram a realizar captação de água da chuva após

serem introduzidos a esse sistema no Rio Negro. Os Wajãpi passaram a utilizar palhas de murumuru e inajá na cobertura de casas depois de conhecerem sua utilização pelos Kawaiwete (ou Kayabi). Então, há exemplos muito práticos, resultados concretos, para além desse processo formativo. A gente percebe que os indígenas não só aprendem, mas implementam coisas em suas comunidades posteriormente. Na semana passada, a gente fez um seminário aqui em Brasília denominado Processos formativos em gestão ambiental e territorial de Terras Indígenas (principais conquistas), que reuniu essas dez organizações e mais algumas convidadas para se pensar as práticas em formação. Eu não vou abordar o que cada uma dessas dez organizações realiza. Na verdade, vou apresentar alguns pontos que saíram da síntese das principais conquistas. Mudamos de assunto. Eu acabei de falar sobre intercâmbios e agora vamos falar sobre os processos formativos, o que a gente sistematizou de algumas das principais conquistas alcançadas nos processos de formação de agentes territoriais e ambientais indígenas, de agentes agroflorestais. Há várias nomenclaturas para essa categoria que, em alguns lugares, já é estruturada e muitas vezes reconhecida ou em reconhecimento e, em outros lugares, ainda não. Bom, a primeira conquista nesses processos formativos, consenso entre todos, foi a promoção de uma maior consciência sobre o próprio território e sobre os direitos indígenas, gerando quadros qualificados para atuar no território bem como aumentando a autoestima e o protagonismo local dos participantes e de suas comunidades envolvidas em ações de gestão territorial. Os processos formativos valorizam os conhecimentos e as práticas locais, aproximando gerações, mobilizando os jovens para permanecerem em suas comunidades e engajando-os no futuro de seus territórios. Este talvez seja o ganho mais substantivo desses processos formativos em curso em várias regiões da Amazônia, processos estes que enfrentam vários problemas, dentre os quais o êxodo das comunidades e a perda de *link* entre as gerações. Os processos formativos promovem o incremento de práticas voltadas para a diversificação da produção, melhorando o consumo com o enriquecimento

da diversidade de alimentos. Há vários relatos de como o aspecto de várias aldeias mudou a partir do trabalho de agentes agroflorestais. Eles sistematizam e difundem conhecimentos e práticas, gerando materiais e publicações, mapas, livros em línguas indígenas e em português, disseminando o conhecimento no interior das comunidades indígenas. Possibilitam ainda estratégias de fiscalização e de vigilância sobre os territórios indígenas, gerando novos instrumentos de gestão territorial (zoneamentos participativos, mapeamentos comunitários, PGTAS, planos de fiscalização etc.) com recursos e metodologias diversificadas (cursos, oficinas, intercâmbios, modelos demonstrativos), propiciando reflexões sobre o bem viver, constituindo importantes espaços de discussão sobre modelos de desenvolvimento, futuro sustentável e qualidade de vida, espaços estes que não existem fora desses contextos ou que não são propiciados por outros momentos. Tais processos ancoram-se em metodologias e propostas curriculares elaboradas a partir de contextos locais e histórias de vida e de contato, gerando lições de boas práticas com potencial de replicabilidade e promovendo o encontro de saberes e práticas tradicionais com novos conhecimentos e técnicas entre diferentes atores comunitários e governamentais. Este é outro ponto importante: a gestão territorial não implica necessariamente somente conhecer novas técnicas do mundo dos brancos; é preciso muito mais que isso para que ela seja bem-sucedida. Nesse seminário, surgiram algumas questões para as políticas públicas. A primeira delas diz respeito à criação ou não de uma nova categoria social e profissional e ao reconhecimento dos diferentes processos formativos. A gente mencionou essas várias experiências, e o CIR vai falar sobre elas logo em seguida: tem agente ambiental, agente socioambiental, agente agroflorestal, agente territorial e ambiental, com formatos, prazos, conteúdos, metodologias das mais diversas. Embora haja vários pontos convergentes, e embora em alguns lugares haja absoluta clareza de que esses atores já constituem uma categoria social que precisa ser reconhecida profissionalmente, que precisa ter um salário para que sua atuação no território seja reconhecida, em outros, isso não é consenso, é um ponto de

interrogação. Não se tem certeza nem se devemos avançar no reconhecimento dessa formação, nem se isso de fato resulta na criação de outra categoria social, inclusive na forma de um empregado do Estado. Um ponto para a PNGATI é o risco de homogeneizar um “modelo de formação em gestão territorial” para todo o Brasil, desconsiderando o respeito às particularidades de cada povo e regiões e às diversas experiências em andamento. Seria um pouco do mesmo: a política pública que tende a dar uma embrulhada na coisa e tratar o pacote de uma forma muito uniformizadora. Nessas dez organizações, há experiências das mais ricas, centradas em contextos locais, na história do povo e tudo mais. É preciso pensar numa estrutura curricular que valorize metodologias participativas na formação de pesquisadores indígenas — pois esses agentes são antes de tudo pesquisadores de seu território, do seu ambiente, da sua história, de seus saberes e práticas e de aspectos da organização sociopolítica dos povos — para além de formações exclusivamente focadas em aspectos técnicos de manejo de recursos naturais. Para deixar bem claro, defendo que uma estrutura curricular voltada para a formação de gestão territorial não deve estar presa somente à ideia de se adquirir conhecimentos no mundo dos brancos. Outra questão já apontada e que dialoga com a implementação da política é a dificuldade de dar sustentabilidade financeira a esses processos formativos a longo prazo e ao desenvolvimento de ações de gestão territorial. O último ponto que a gente também já discutiu é que, para a implementação da PNGATI, é preciso formar quadros qualificados nas universidades, nas ONGs, no governo, para conduzir esses processos formativos de gestão territorial; quadros técnicos com sensibilidade antropológica, com conhecimento político, que acho que é um pouco o que o Jaime (Garcia Siqueira Junior) havia colocado em sua fala inicial. É esta a minha contribuição.

SINÉIA BEZARRA WAPICHANA Bom dia a todos e todas. Sou Sinéia Wapichana, coordenadora do Departamento Ambiental do Conselho Indígena de Roraima. Com certeza a gente tem um *link* com o que o

Sr. Lucio Flores apresentou em relação à Coiab. Vou apresentar aqui um pouco da experiência da gestão territorial em Roraima, a partir do Conselho Indígena local. Para levar adiante qualquer formação, a gente tem que partir daquela formação tradicional, da base, e a partir daí relacioná-las com as outras formações para que se possa atender às demandas das comunidades. Foi por esta razão que, no primeiro *slide*, eu incluí uma pajé chamada Bernaldina. Porque o conhecimento tradicional é muito importante para a gestão dos territórios indígenas. E neste momento quero saudar meus companheiros indígenas antes de fazer minha apresentação. Neste segundo *slide*, temos o CIR. Não sei se todos conhecem o que é o Conselho Indígena de Roraima. Trata-se de uma organização indígena sem fins lucrativos que tem por objetivo a luta pela garantia dos direitos dos povos indígenas em Roraima. As suas principais ações hoje em dia estão voltadas para a luta pela demarcação, regularização e garantia dos territórios indígenas (apesar de a Raposa já ter sido demarcada, há duas ou três terras indígenas que ainda precisam ser reconhecidas e demarcadas), além da luta pela construção de políticas públicas nas áreas de saúde, educação, cultura e proteção ao meio ambiente, desenvolvimento econômico e bem-estar social das comunidades indígenas. A área de atuação do CIR abrange todas as terras indígenas de Roraima, através dos conselhos regionais vinculados diretamente às organizações indígenas (etnoregiões das Serras, Surumu, Baixo Cotingo, Raposa, Amajari, Taiano, Murupu e Serra da Lua) ou em parceria com outras organizações indígenas do estado, como Omir, Opir, HUTUKARA, APIRR, TWM, APITSM, Coping, APIW. Este é um pouco do histórico do CIR, que abordei bem rapidamente porque a gente não tem muito tempo. Só para situar um pouco, aqui temos um mapa com as terras indígenas, coloridas. Cada uma representa uma região. Trabalhamos com 12 etnoregiões, 33 terras indígenas. Então, só para situar um pouco. Aqui estão os povos indígenas com os quais a gente trabalha: Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Sapamona, Tapará, Taurepang, Wai Wai, Yanomami e Yekuana. Então, antes de abordar as outras formações, eu queria mencionar o Centro

Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, que dá suporte para as comunidades indígenas, estando voltado para as demandas das comunidades. Ele contribui para a capacitação de jovens para que eles retornem às suas comunidades e comecem a atuar e trabalhar para o fortalecimento de várias áreas, tanto na produção quanto na gestão territorial, na pecuária, em várias outras coisas, não se esquecendo dos costumes, das tradições do seu povo. Aqui temos algumas fotos das atividades realizadas no Centro. Lá são levados adiante 14 projetos que eles chamam de projetos-laboratório. Há dois anos temos uma feira de sementes tradicionais na qual eles interagem com várias outras regiões e até com outros povos indígenas do Brasil. No que diz respeito à ferramenta de gestão territorial, temos o Laboratório de SIG (o Sr. Lucio mencionou que lá no Cafí os alunos também tinham uma formação no SIG). Temos um aluno do Cafí que hoje atua no Conselho Indígena de Roraima, o Genisvam Macuxi, que é técnico em SIG e que também coordena toda essa parte de mapeamento dentro do CIR, trabalhando os mapas com as comunidades indígenas e trazendo-os para dentro do laboratório para inserir nas bases cartográficas. Então foi um avanço e um ganho quando a gente mandou esse aluno de Roraima para o Cafí. E o retorno disso para a gestão territorial nesse estado está sendo muito gratificante, principalmente porque se elabora e se constrói junto com as comunidades os planos de gestão. E aqui a gente tem o famoso agente territorial e ambiental indígena, os Atai. Um pouco dessa experiência começou em 2008, muitos dos que estão aqui sabem disso. Os agentes ambientais estão conseguindo fazer um trabalho de educação ambiental, um trabalho de gestão territorial dentro das comunidades indígenas. Na época, quando a gente começou a trabalhar com essa categoria, em 2008, tratava-se do agente ambiental indígena voluntário, um programa do Ibama ao qual aderimos. Passados dois anos, o Ibama nos abandonou — nós o abandonamos também —, e passamos a assumir os agentes territoriais indígenas, não mais voluntários. A partir daí, começou a capacitação continuada desses agentes que atuam em várias áreas dentro das comunidades,

fortalecendo o trabalho da gestão. A Funai tem nos apoiado muito nessa questão de capacitação dos agentes ambientais, a TNC (The Nature Conservancy) nos apoiou muito também em relação a isso. Trata-se de um curso modular. Todo ano a gente faz um módulo de capacitação continuada. Já tivemos Fauna e Flora, Ecologia e Meio Ambiente, Educação Ambiental, Cidadania e Organização, Ordenamento Pesqueiro, Legislação Ambiental e Indigenista, Vigilância e Monitoramento e Mananciais de Água e Mudanças Climáticas. Para a formação desse ano, a gente ainda vai realizar cinco oficinas de capacitação continuada dos Agentes Ambientais. Prevemos trabalhar a questão do Monitoramento e da Vigilância. A gente aguarda uma pessoa da Funai de Brasília que, juntamente com a Funai de Roraima, vai fazer esse trabalho com a gente. Nesse módulo, a gente também vai tratar da Segurança Alimentar com os recursos alternativos existentes nas comunidades. Trataremos neste e também no de Resíduos Sólidos a questão do lixo. Na verdade, são três temas que iremos tratar na capacitação continuada dos agentes ambientais. O objetivo é dar continuidade à formação dos agentes iniciada em 2008 para fortalecer a gestão territorial e ambiental nas terras indígenas, além de formar novos agentes. Temos um monte de pedidos para que novos agentes sejam formados nas comunidades. Atualmente, eles são 280 e estão em capacitação continuada. É uma demanda muito grande, pois eles estão espalhados no estado inteiro. Há comunidades que não têm agentes e solicitam que façamos esse trabalho também e, para tanto, temos apoio. A gente não poderia esquecer o Instituto Insikiran de Ensino Superior da Universidade Federal de Roraima, que muito nos tem apoiado, o Redford, a Embaixada da Noruega, o IIEB e vários outros órgãos que estão nesse trabalho. Não podemos esquecer que, sem as parcerias, a gente não consegue andar sozinho. Aqui temos as regiões onde os agentes ambientais foram formados. São algumas fotos só para ilustrar. Fizemos um Primeiro Encontro Estadual dos Agentes Ambientais. A gente fez um seminário e trouxe três temas: Mudanças Climáticas, Legislação Ambiental, Monitoramento e Vigilância. Nesse seminário também

houve um marco: a mudança de categoria do agente ambiental para agente territorial e ambiental (Atai). O seminário aconteceu no Lago Caracaranã, dos dias 7 a 10 de maio de 2013 e contou com vários participantes. Voltando aos agentes ambientais. Eles trabalham, fazendo estudos de caso sobre as mudanças climáticas. Por quê? Porque lá nas comunidades deles elas já vinham sendo sentidas no dia a dia, nos afazeres cotidianos. Então, começamos um trabalho com eles, com os próprios agentes realizando as pesquisas. Assim fazendo, eles estão sendo capacitados como pesquisadores indígenas para a questão das mudanças climáticas. A gente só está trabalhando em uma região de Roraima, realizando três estudos de caso sobre as mudanças climáticas. Tivemos resultados bem positivos em relação a se tentar evitar os impactos através dos conhecimentos tradicionais, no que diz respeito ao que as mudanças já estão causando nas comunidades. E aqui refiro-me às oficinas de etnomapeamento, ao calendário ecológico que eles constroem durante o estudo de caso de mudança climática. Os mapeamentos os ajudam a olhar para o mapa e ver onde estão ocorrendo as mudanças. É algo muito importante esse trabalho que eles fazem. E tem mais duas experiências que a gente começou a levar a cabo de 2012 para cá, que são os levantamentos socioambientais, o Projeto Macuxana que é uma parceria com o ISA. Os levantamentos foram feitos em cinco terras indígenas lá na região do Taiano, utilizando os agentes ambientais que acabam sendo formados ao “colocarem a mão na massa”. Em seguida, temos os planos de gestão que também são uma forma de capacitar para a PNGATI. Quando se constrói o plano de gestão, também se fortalece a comunidade em relação à política, porque as discussões ocorrem dentro dos eixos. Quando eu olho para tudo isso aqui, eu lembro das consultas que foram feitas, a partir das demandas dos próprios indígenas. Então hoje, a gente se vê dentro da política, se vê nessa questão da formação, da construção dos planos de gestão. E o que a gente queria é que ela realmente fosse implementada para atender àquelas demandas colocadas a partir das consultas. Então tudo foi feito em cima de todo esse trabalho que a

gente já vinha fazendo, pois a gestão territorial sempre foi feita pelos indígenas. Gestão territorial é um nome novo, mas os indígenas sempre a fizeram. A luta pela terra é uma forma de gestão, para fazer esse trabalho todo. Então, os planos de gestão são uma maneira de organizar todo esse trabalho que já estava sendo feito em um documento com o qual a gente pode chegar para qualquer presidente, para qualquer deputado, como no caso de Roraima, e mostrar que sim, tem gestão territorial sendo feita pelos indígenas. E nesse processo dos PGTA, nós já temos seis planos de gestão territorial. Acabamos de fazer dois, saíram agora do forno. E estão quentinhos lá para a gente começar a trabalhar essa questão da implementação. Vão ser validados durante a assembleia do CIR em março. Então, a gente tem seis planos em Roraima já construídos pelas comunidades indígenas. Porque os planos de gestão em Roraima, a gente apenas conduz. Então, quero agradecer ao Carlinhos que nos orientou muito bem nos primeiros momentos, nos transferindo a metodologia que transferimos para as comunidades. Mas quem constrói os planos são elas próprias. São as comunidades que se apropriam dessa metodologia para colocar seus anseios, suas demandas. Não esquecendo que os planos de gestão não substituem a luta pelos direitos indígenas, que vai além dessa política, além dos planos de gestão. Temos também as oficinas de sensibilização, as oficinas temáticas. Todas elas são feitas com a participação dos próprios indígenas no uso sustentável de recursos naturais e, dentro de cada tema desses, a gente discute vários outros: potencialidades de produção, de visão de futuro de homens, mulheres e jovens, de controle territorial. A partir daí, produzimos os etnomapas. As ameaças internas e externas a gente consegue ver nesses etnomapas. Há muitas formações tradicionais, formação de professores, formação de agente ambiental, formação de agente de saúde, então tudo isso conta para a gestão do território, formações estas que a gente vai mapeando, através de visita à comunidade onde eles querem fazer área de conservação, de preservação, para avaliar a potencialidade que eles têm. Acabamos de fazer o plano de gestão em uma terra indígena que tem

uma potencialidade enorme para o café. Eles têm 2.500 pés de café e querem fazer um trabalho de planejamento para poder vendê-lo. Então, tudo isso entra no plano de gestão, a partir do trabalho com eles. E sua validação se dá nas assembleias do CIR, que ocorrem todo ano em março. Nelas, os planos são validados por todos os Tuxauas das regiões. E por fim temos uma novidade nos Planos de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PGTA).¹⁰ Como havia uma demanda muito grande de crianças, e não sabíamos como envolvê-las durante as oficinas de PGTA, resolvemos fazer o PGTA Mirim. A professora, que também está aqui, é uma das pessoas que colaboram com o Insikiran e com o CIR. E é ela que faz esse trabalho com as crianças na comunidade, na terra indígena onde estamos realizando o plano de gestão. Tudo que é discutido com os adultos, ela discute lá, adaptando para as crianças. Tem sido um sucesso esse PGTA Mirim, e envolve as crianças, que já vão internalizando essa coisa dos planos de gestão. Queria agradecer o convite em nome do Conselho Indígena de Roraima, ao professor Daniel, do Insikiran, e ao Carlinhos, que tem contribuído com a gente como moderador, além do meu coordenador Mario Nicacio.

CLOUDE CORREIA Muito obrigado Sinéia (Bezerra Wapichana) por sua apresentação, mostrando uma experiência consistente que o CIR tem desenvolvido. Aproveito para lembrar que depois das apresentações teremos um espaço para debate e poderemos aprofundar um pouco mais algumas questões. Agora, fechamos um conjunto de experiências sobre a Amazônia e, para enriquecer essa mesa, nós temos uma experiência do Nordeste que o Thiago (Mota) Cardoso vai trazer para a gente.

¹⁰ As orientações da Funai para os PGTA's estão disponíveis online em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cggam/pdf/Cartilha_PGTA.pdf. Acesso em 10.11.2018.

THIAGO MOTA CARDOSO Bom dia gente, queria chamar a Isabel Modercin, que vai compartilhar comigo essa fala. Ela é minha companheira nessa jornada. Bom, eu vou falar um pouco sobre a Experiência de Formação Intercultural em Gestão Etnoambiental de Territórios Pataxó. Trata-se de uma formação de pesquisadores indígenas dentro de um projeto maior, o Manejo de Base Comunitária para a Conservação da Diversidade Biocultural (Combioserve), financiado pela Comunidade Agrônômica Europeia. A experiência trabalha ainda com recursos da Universidade Estadual de Feira de Santana e da Associação Nacional de Ação Indigenista. Também estão implicados no projeto institutos de pesquisa e instituições indigenistas e indígenas do México e da Bolívia e universidades da Holanda, da Espanha, da Áustria, bem como uma ONG inglesa. Eu e a Isabel somos pesquisadores ligados à Universidade Estadual de Feira de Santana e trabalhamos juntamente com três pesquisadores e orientadores indígenas: Nytinawa (Maria das Neves) e o Braguinha (Oziel), da comunidade da Reserva da Jaqueira, uma aldeia da Terra Indígena Coroa Vermelha; e Açaí Pataxó, pesquisador e cacique da aldeia Pé do Monte que fica exatamente no pé do Monte Pascoal, na Terra Indígena Barra Velha do Monte Pascoal, Sul da Bahia. Infelizmente, como o convite para nossa participação foi mais tardio (chegou em meados da semana passada), a gente não conseguiu articular a vinda deles. Vamos dividir nossa fala em dois momentos rápidos. A Isabel irá abordar a parte metodológica que está sendo executada, e eu vou fazer o fechamento, abordando os desafios dessa experiência de formação.

ISABEL MODERCIN Bom dia a todos. Meu nome é Isabel e faço parte do Projeto Gati e também do Nupas (Núcleo de Ambiente e Sociedade), da Universidade Estadual de Feira de Santana, e estamos juntos nesse projeto Combioserve. Queria falar um pouco sobre a experiência com os Pataxó, e minha fala significa metade do ponto de vista porque temos uma construção bem conjunta e próxima, mas infelizmente eles não puderam vir. Começamos a ideia dessa formação tentando subverter

um pouco, mas seguimos alguns princípios, tais como a investigação como possibilidade de diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento pataxó. Nós trabalhamos com um grupo de pesquisadores indígenas e não indígenas, com monitores indígenas e não indígenas, baseando-nos na pedagogia da alternância, que também não é nada muito novo. E esses grupos recebem equipamentos e apoio financeiro para realizar as suas pesquisas. Então temos as oficinas e o que nós chamamos de Tempo Comunidade, que são momentos de encontro nos quais os grupos desenvolvem suas investigações. Os encontros são trocas de conhecimentos entre pescadores, artesãos, caciques, lideranças, antropólogos, geógrafos, biólogos, cada um apresentando seu ponto de vista e tentando aprender com os outros para ver o que há de melhor que possa ser aproveitado nas pesquisas. Dessa maneira, programamos quatro oficinas intercaladas com o Tempo Comunidade. Antes das oficinas, a gente senta os monitores (indígenas e os não indígenas) para definir temas, formatos, convidados e qual objetivo a gente quer alcançar. No Tempo Comunidade seguinte, a gente aproveita o que foi feito na oficina para executar as pesquisas. É difícil falar assim de modo abstrato, mas logo mostraremos umas fotos e uns desenhos. Na verdade, o Thiago falou da apresentação do projeto Combioserve, mas é importante dizer que seu objetivo principal é compreender as estratégias de manejo e conservação de base comunitária. Em inglês, a expressão utilizada é “avaliação das estratégias”, mas a gente acredita que ela tem que ser conjunta. Não é um pesquisador de fora que vai fazer a avaliação das estratégias comunitárias, e, por isso, num primeiro momento as oficinas voltaram-se para a “Investigação Intercultural em Gestão Ambiental”, sempre propondo um questionamento em relação a isso. Num segundo momento o tema abordado foi “Um Olhar sobre o Território e o Ambiente: mapas, história e conflitos socioambientais”. Na terceira oficina, a gente conversou um pouco sobre a “Avaliação Intercultural das Estratégias de Gestão Ambiental”. E a quarta ainda está por acontecer, e seu tema ainda vai ser definido. Então, durante a primeira oficina, os grupos se organizaram, definiram seus temas.

Aliás, interessante a diversidade dos temas: mapeamento das aldeias Pataxó de Porto Seguro; a história da “catumbaiá” (que é um ser que cuida da mata) e da “amesca”; a escola e o meio ambiente (esse grupo está fazendo uma comparação de como é a educação lá na escola da Reserva da Jaqueira e em Coroa Vermelha, localizada próxima a uma cidade); ser mulher pataxó; solos e reflorestamento da aldeia Nova Coroa; fauna e flora das Reserva da Jaqueira; flora do Parque Nacional do Monte Pascoal. Interessante também que os líderes dos grupos fauna e flora estão bastante ligados à questão do etnoturismo, do ecoturismo. Eles têm interesse, mais do que investigar, em registrar conhecimentos sobre essas plantas, esses animais, para divulgar. É interessante também como os nossos pares no projeto, os pesquisadores, eles propuseram o tema “Ser mulher Pataxó”, mas como a gente vai encaixar isso no tema da gestão? E os colegas indígenas aqui já devem achar que esse tipo de constatação é um absurdo. Mas, mais para frente o Thiago fala sobre isso. Aqui temos algumas ferramentas, ou, por assim dizer, alguns resultados da forma como as pessoas resolvem demonstrar o conhecimento, ou exercitar diálogos por intermédio da construção de mapas. Porque sempre temos conhecedores indígenas que têm um grande conhecimento sobre o território pataxó como um todo, sobre todo o baixo Sul, e eles chamam algum ancião, alguma pessoa com esse conhecimento, e, em seguida, um geógrafo pode apresentar um conhecimento que ele adquiriu sobre aquela região e o modo como ele o adquiriu. Nesse contexto, uma geógrafa contou para a gente como ela aprendeu sobre aquela região. Ela mostrou algumas imagens de satélite, que os indígenas consideraram interessante e logo construíram um mapa que eles esperam que se torne realidade. Então, os desdobramentos das oficinas, os Tempos Comunidade, e o próprio andamento das pesquisas são sempre uma surpresa e tem relação com as anotações dos cadernos de campo. Não dá para ver, mas o grupo que está se dedicando à pesquisa sobre Flora e Fauna categorizou a Reserva da Jaqueira com base nos ambientes que eles reconhecem. Então, no lugar das palmeiras, cipós e muçunungas,

eles descrevem as plantas, mas também seus usos e as histórias a elas relacionadas. Outra forma de apresentação que outro grupo do Pé do Monte que também estuda Flora e Fauna nos trouxe consistiu em incluir nos ambientes do Parque Nacional Monte Pascoal e nos ambientes da Aldeia Pé do Monte, mata primária e secundária para o primeiro e capoeirão, capoeirinha para o segundo. Com isso, a gente vai se apropriando do conhecimento pataxó, e eles vão aprendendo como é que opera o nosso raciocínio. É bem mais fácil para eles do que para a gente. Aqui temos um diagrama de conflito socioambiental. Eles quiseram retratar como é a relação do Pé do Monte com a Veracel, relações de poder etc. Temos também algumas fotos da Reserva da Jaqueira para ilustrar. Todas as oficinas estão nesse grande Kijeme (em Patxoha), como eles chamam, e sempre começam com um “Auê”. Eu esqueci de falar dos participantes, de como foi feita a seleção. A gente chegou lá com uma proposta de projeto para que os índios participassem da coleta de dados, assim como os biólogos. Numa conversa com Nytinawa e Braguinha, decidimos fazer com que isso fosse uma formação. E quem é que vai participar dessa formação? Quem quiser e tiver disponibilidade para vir. Então, temos pessoas de 15 anos, de 40 anos. No começo, tinha muita gente, agora tem menos porque também há pessoas que não se identificam com essa temática, não é? Então é uma coisa bem aberta, e a gente tenta acompanhar a dinâmica deles. Trabalhamos com linha histórica, com imagens de satélite, com oficinas de *blog*, com conversas. O Sr. Braga, que não pôde vir, trabalha fazendo as anotações dele. Ele e Nytinawa são os grandes motivadores e incentivadores dos mais jovens participantes. Eles estão lá sempre conosco e esperamos que, ao final, tenhamos produções que sistematizem todo esse aprendizado. Cada grupo de pesquisa tem seu projetinho, que prevê um orçamento, um fundo para cada grupo de pesquisa, bem como equipamentos e autonomia para gerir o fundo. Há todo um acompanhamento desse processo de gestão do fundo que é feito pela coletividade. Ao final, cada grupo propõe como quer divulgar, como quer tratar esse conhecimento. Uns querem fazer

vídeo, outros animação, desenho animado. Alguns querem trabalhar com mapas, outros com livros, guias de árvores, tudo isso é válido.

THIAGO MOTA CARDOSO Então, a Isabel apresentou aqui bem rapidamente como é a dinâmica, e eu gostaria de trazer alguns desafios desse processo para finalizar nossa apresentação. O projeto Combioserve, tanto aqui como no México, tem um caráter mais de pesquisa acadêmica. A ideia original é que pesquisadores fizessem uma avaliação da gestão territorial, digamos assim, com participação indígena. Aqui no Brasil, quando teve início o projeto, houve uma revolução interna que inverteu a concepção da coisa. Ele se tornou um projeto de pesquisa indígena com participação acadêmica. Isto se deu, principalmente, porque existe uma vontade dos pesquisadores do lado de cá e, no caso do pessoal da Jaqueira e do Pé do Monte, certa cultura de pesquisa, de implementação da interculturalidade. Por exemplo, o pessoal da Reserva da Jaqueira afirma que eles constituem uma Universidade Pataxó, porque foi de lá que saiu a maior quantidade de projetos de pesquisa sobre a história, a cultura, a questão da retomada da língua. Então, a partir daí você casa uma vontade e gera um outro modo de se pensar. Mas isso tem certas consequências e desafios, principalmente dentro desse projeto, dessa experiência. Porque, a partir do momento em que os indígenas querem ter suas pesquisas, os acadêmicos se alvoroçam, não é? Principalmente os biólogos, o pessoal mais *hard*. Eu lembro de uma fala, de uma conversa que a gente teve, em que um biólogo que ouvia as conversas, as propostas dos pesquisadores indígenas, virou e disse: “Ah, legal a pesquisa do pessoal e tal, mas quando é que vai começar a pesquisa de verdade? Quando vai começar a ter teste de hipóteses, amostragem, aquela coisa toda, não é?” Sempre tem aquele pano de fundo do conhecimento. O maior desafio dessa experiência é a questão do diálogo da intercientificidade. Isso é muito falado nos projetos, são palavras-chave como diálogo intercultural, diálogo de saberes, intercientificidade, participação, mas o que é tudo isso, como operar com isso na prática? Como é operar essa intercientificidade

levando a sério os diversos conhecimentos, do biólogo, do geógrafo, do pajé, do cacique, do pescador, da artesã? E como, além de levar a sério esses diversos conhecimentos, tratá-los sem que um lado (por parte dos pesquisadores, técnicos, acadêmicos, digamos assim) queira impor seu conhecimento como se fosse algo universal? Como se os mapas fossem a verdade sobre o território. Assim como se o conhecimento sobre as plantas só se fizesse através do reconhecimento botânico etc. Então, o maior desafio acho que seria na experiência tratar os conhecimentos com certo respeito e ver onde se localizam esses canais de comunicação. Esse é o maior desafio da experiência: a não imposição dos saberes. Mas há também alguns outros desafios, que a gente pontuou aqui, como por exemplo, a adequação da dinâmica da formação ao tempo da comunidade, ou seja, a alternância. A gente tem encontros nos quais os pescadores se encontram para discutir temas, reflexões teóricas e práticas sobre certos temas. E temos o tempo em que a pesquisa se entrelaça na vida cotidiana, chamado de Tempo Comunidade. Então, como adequar essas temporalidades de participação? É um desafio também. O processo de tradução de conhecimentos, de textos e de linguagens é outro desafio interessante, na verdade. O acompanhamento dos projetos de pesquisa... Como você tem um acompanhamento efetivo dos projetos de pesquisa? Para que ele não defina ao longo do tempo, para que ganhe certa robustez e, a partir desse projeto, novas perguntas sejam geradas, e, a partir delas, novos temas para novas formações. Então, esses são os principais desafios do projeto. Além disso, às vezes percebemos que, para os indígenas, é mais fácil compreender o que a gente traz do que os colegas compreenderem o que os indígenas trazem. E a gente que está nessa luta tem que pensar como fazer isso, como tornar isso inteligível e traduzível para incorporar esses conhecimentos, essas reflexões que vêm de lá nas políticas públicas e no próprio currículo.

MESA 4

Algumas experiências a partir dos Ifet e universidades

14h – 16h

Moderador

- **Antonio Dari Ramos** — diretor da Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Participantes

- **Francinete Soares Martins** — Instituto Federal do Amazonas, Campus São Gabriel da Cachoeira (IFA/CSGC)
- **Monica Nogueira** — professora do Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília (CDS/UnB)
- **Daniel Bampi Rosar** — professor do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima e Gestão Territorial Indígena — GTI
- **Leandro Skowronski** — professor em Licenciatura Intercultural da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Francinete Soares Martins abordou a história de surgimento do Instituto Federal do Amazonas — Ifam e suas experiências com os povos indígenas. Segundo ela, desde 2003 o Ifam (antiga Escola Agrotécnica) passou a lidar com o ensino profissionalizante em terras indígenas. Inicialmente, por demanda dos indígenas, organizavam cursos de extensão em diversas áreas. Esses cursos foram transformados em formação profissional de nível médio, com cursos técnicos em etno-desenvolvimento e desenvolvimento sustentável indígena. O Ifam também realiza a Licenciatura Intercultural Indígena com aplicação em física, uma área de grande interesse para os alunos do entorno. Por fim, mencionou o Pronatec Indígena em Agricultura Familiar, na comunidade do Balaio. Destacou a importância do acompanhamento dos projetos desenvolvidos durante o período de formação. Concluiu trazendo alguns relatos dos indígenas dos cursos nos quais leciona.

Mônica Nogueira descreveu a experiência do mestrado profissional associado à temática indígena na Universidade de Brasília. O mestrado profissional tem como objetivo principal potencializar a atuação dos profissionais nas posições que ocupam atualmente, seja no governo ou em organizações não governamentais indigenistas. Trata-se de uma experiência piloto recente que acaba de formar a primeira turma, com paridade entre indígenas de diversas etnias e não indígenas. Oferecendo uma formação interdisciplinar, o curso se propõe a fomentar o diálogo entre os diversos saberes técnico-científico e tradicionais. Chamou a atenção para a importância dos chamados Seminários Integradores que “borram” as fronteiras entre o exercício acadêmico e o ativismo trazendo para dentro da sala de aula estudos de caso concretos com os próprios atores afetados. Explicou que os primeiros trabalhos de conclusão de curso (TCC) trouxeram discussões da PNGATI e de outros temas importantes como soberania alimentar, educação escolar indígena, protagonismo feminino, grandes obras governamentais etc. Por fim, afirmou não ter dúvidas de que os egressos do curso estão capacitados para atuar na formação e implementação da PNGATI ou em outros processos e iniciativas associados. Segundo ela, os indígenas

do curso ajudaram a “indigenizar” a universidade e influenciarão na reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) que irá acontecer em breve. Sugeriu a realização de um curso de extensão em Formação Básica para PNGATI.

Daniel Bampi Rosar apresentou seu trabalho junto ao Instituto Insikiran, onde atua como professor do curso de Gestão Territorial Indígena. Dividiu sua apresentação em dois aspectos: a linha do tempo de constituição do curso e os conceitos de gestão territorial mobilizados por ele. O Instituto nasceu de uma demanda do movimento indígena que teve papel primordial em sua conformação, tanto no sentido de serem as indutoras de demandas, orientando o modo como devem ser realizadas, como também na avaliação do que está sendo feito. Destacou o papel do professor não apenas como aquele que ensina mas também como aquele que aprende com os alunos. O curso está estruturado em quatro anos e um dos problemas enfrentados é o destino dos alunos depois do término do curso. Argumentou sobre a importância do retorno às comunidades. Esta asserção, no entanto, não é simples, e precisa ser pensada em função de vários fatores que dificultam esse retorno.

Leandro Skowronski apresentou o curso de agroecologia em terras indígenas da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no Mato Grosso do Sul. Explicou ser esta uma experiência diferente das demais apresentadas, pois não surge diretamente do universo indígena. Isso não impediu que os indígenas discutissem todo o processo de seleção e que colocassem suas demandas em relação à formação esperada. Cada um desenvolveu as pesquisas de seu interesse, sempre de acordo com a metodologia da alternância.

Terminadas as apresentações, Antonio Dari, moderador da mesa, chamou a atenção para os constrangimentos que os cursos superiores para indígenas enfrentam nas universidades e as disparidades entre os diferentes tipos de financiamento existentes para esses cursos. Lembrou as dificuldades para a institucionalização dos cursos de Licenciatura Intercultural. Além disso, mencionou uma confusão

produzida pelas políticas públicas, entre licenciaturas interculturais (cursos modulares) e outros cursos específicos para indígenas (cursos por alternância). Também refletiu sobre a importância de se aprofundar o que entendemos por cursos por alternância, e a divisão desses tempos quando feita e pensada pelos próprios indígenas.

Transcrições

FRANCINETE SOARES MARTINS Boa tarde. Sou a professora Francinete, do Instituto Federal do Amazonas (Ifam), em São Gabriel da Cachoeira. Tenho a honra de estar aqui na mesa junto com a professora Mônica, porque fui aluna do mestrado da UnB e hoje tenho o título de mestra em desenvolvimento sustentável junto a povos e terras indígenas. Outra pessoa muito especial enquanto eu estava fazendo o curso foi o professor Henry (Trindade Barretto Filho), meu orientador. Dentro do Ifam eu tenho a oportunidade de trazer a temática indígena para a educação profissional. Então, de forma breve, vou tentar falar das experiências que realizamos no Instituto Federal, mais especificamente em São Gabriel da Cachoeira. São Gabriel da Cachoeira fica localizada no município de São Gabriel da Cachoeira, em uma região conhecida como a Cabeça do Cachorro, no noroeste do estado do Amazonas. O Instituto Federal do Amazonas surgiu de uma realidade de escola agrotécnica. A partir do processo de “ifetização”, nós migramos de escola agrotécnica para instituto federal e, a partir de uma junção entre o Cefet e a agrotécnica de Manaus, respaldamos o instituto. Vou mencionar as ações a partir de 2003, quando a então escola agrotécnica passou a trabalhar o ensino profissionalizante em terras indígenas. Começamos com uma atuação nos cursos de extensão nessas comunidades voltados para a capacitação de indígenas para trabalhar com a criação de animais de pequeno porte, principalmente criação de galinhas, porcos e abelhas sem ferrão. Esses cursos sempre responderam às demandas das próprias comunidades indígenas. Então,

sempre que uma comunidade procurava a escola agrotécnica, a gente conversava sobre o tipo de curso que eles gostariam que fosse ofertado (curso de capacitação) e os nossos profissionais trabalhavam em cima de um elemento que pudesse atender à realidade indígena. Só a partir daí a comunidade formalizava, através das associações, a solicitação, e a nossa equipe ia até lá. Com o passar do tempo, contudo, e com o desenvolvimento, o avançar das discussões sobre a escola indígena e a formação desses indígenas — principalmente em relação ao ensino médio, pois as comunidades já estavam desiludidas com o tipo de ensino que estava sendo adotado nas comunidades —, começou-se a trabalhar a questão da formação profissional de nível médio. A partir dessa reivindicação, provocada inclusive pelo movimento indígena, nossa instituição ofereceu dois cursos técnicos em terras indígenas. O primeiro consistiu em um curso técnico em etnodesenvolvimento na modalidade pós-médio, ou seja, para os alunos que já haviam concluído o ensino médio. Ele foi ofertado para os Baniwa que habitam o baixo rio Içana e teve como sede a comunidade Assunção do Içana. Teve duração de dois anos e trabalhou a metodologia da alternância, ou seja, durante 15 dias os alunos permaneciam com os professores para formação e durante 30 dias retornavam para as suas comunidades para poder desenvolver a pesquisa. O interessante desse curso é que ele foi montado com a participação da comunidade, tendo sido pautado para trabalhar especificamente a gestão ambiental do território. De 40 alunos matriculados, nós conseguimos formar 23. Os outros acabaram desistindo por diversos motivos: primeiro por participarem em concursos de licenciatura, então acabaram ficando pelo ensino superior; segundo por conta do alistamento no serviço militar obrigatório. A terceira causa de abandono foi a gravidez de algumas alunas. O curso foi avaliado na comunidade, que considerou positiva a participação do Ifam, pois se sentiram contemplados com as disciplinas que informam a matriz curricular. Do curso, nós conseguimos formar lideranças e professores que hoje estão atuando no Içana, algo muito positivo. O aspecto negativo é que nenhum dos alunos, por ter se tornado liderança

e professor, seguiu a profissão de técnico em etnodesenvolvimento, que visava ao trabalho com o reflorestamento e a gestão ambiental, mas esse ponto negativo acabou sendo amenizado pelo ponto positivo da formação de lideranças. A outra formação foi um curso de desenvolvimento sustentável indígena voltado para os alunos do baixo rio Vaupés. Ele foi oferecido na modalidade Proeja, então tivemos o ensino médio integrado ao ensino profissionalizante. O curso contou com 56 alunos matriculados e, desses, conseguimos formar 35. Houve desistências: alguns foram fazer o serviço militar obrigatório, outros começaram a trabalhar como agentes comunitários de saúde e resolveram abandonar o curso. Ele também foi avaliado de forma positiva pela associação das escolas indígenas de formação, porque nós conseguimos contemplar a reivindicação das comunidades em relação aos cursos técnicos. Dos 35 formados, 15 estão atuando como técnicos na comunidade, mas com dificuldades para colocar em prática seus projetos devido à falta de financiamento — aliás, esta é uma questão que precisa ser avaliada, a de como dar prosseguimento aos projetos construídos nesses programas de formação. A outra experiência que temos é a oferta da licenciatura intercultural indígena com aplicação em física. Também foi muito interessante seu processo de implantação, pois esse curso foi construído de forma coletiva com os professores indígenas — inclusive o palco dessa discussão foi o nosso auditório do Ifam — e dentre as licenciaturas mais votadas por eles como prioridade para serem desenvolvidas no município constavam biologia, matemática, química e física. Na discussão, eles elegeram como prioridade para o primeiro ano a realização do curso de licenciatura em física. Isso foi possível a partir do atendimento de um edital da Secadi. E hoje estamos levando a cabo a formação de 45 professores indígenas. O projeto original destinava-se a 40 professores, mas, como temos alunos de várias comunidades indígenas, tivemos que criar mais cinco vagas para ex-alunos do Ifam e da Escola Agrotécnica que estavam residindo em comunidades indígenas. Fora isso, nós temos agora um programa de formação do governo federal, o Pronatec. Este ano nós

iniciamos nosso programa de Pronatec indígena, que está sendo concluído agora em novembro, abordando a agricultura familiar na comunidade do Balaio. Então, dentro das prioridades do Ifam, temos a formação dos profissionais indígenas. E quais são os grandes desafios que a gente acaba encontrando e que trazemos agora para esse momento de reflexão? Primeiro, as grandes distâncias existentes em nosso município. Temos vários pedidos de formação ou mesmo de cursos de extensão e não conseguimos dar conta devido à grande extensão do município e aos poucos recursos financeiros disponíveis. Teríamos que alterar as prioridades do controle orçamentário para atender, principalmente, à educação escolar indígena. Outro desafio é a nossa instituição, e isso vale para os demais institutos federais no Brasil. Temos que lidar com a grande diversidade sociocultural e linguística existente do país. São Gabriel da Cachoeira tem 23 povos, uma diversidade muito rica de línguas e culturas, e o nosso quadro nem sempre é composto por pessoas da região. Eu sou professora do Ifam, sou indígena, mas a maior parte do nosso quadro não é indígena e vem direto para essas regiões do país. Daí a necessidade de formar esses formadores para que possam trabalhar com a questão indígena. Outro desafio é como acompanhar os projetos desenvolvidos durante o período de formação após a conclusão desses cursos técnicos. Outro seria dar continuidade aos cursos técnicos e aos cursos de extensão, construídos a partir do financiamento de projetos, com dia certo para começar e para terminar. Isto acaba causando uma frustração nas comunidades indígenas. E a gente traz aqui para a mesa a discussão sobre o profissional indígena, porque a partir do momento que o profissional consegue ter um diploma — como técnico, graduado ou licenciado — ele busca uma posição no mercado de trabalho. Como poderemos remunerar esse técnico? Então, essa é a discussão que está ocorrendo agora nas comunidades indígenas. Porque a principal reivindicação do movimento indígena é fazer com que esse técnico, após formado, permaneça na comunidade. Então, como esse técnico vai permanecer na comunidade e, ao mesmo tempo, atender às suas

expectativas de vida? Então, só para concluir, nós fizemos algumas reflexões sobre a formação profissional. E eu trago para vocês a conclusão do que eles acreditam ser o profissional indígena. Içana, por exemplo, afirma que o profissional indígena deve ser uma liderança e um pesquisador que tenha conhecimento das coisas do seu povo e da formação ocidental e que possa se organizar para trabalhar em cima dos problemas da sua comunidade. O Vaupés já pensa o profissional indígena como aquele que permanece na comunidade para executar seu projeto de vida, prevendo o desenvolvimento comunitário. Seria aquele profissional que tem conhecimentos técnicos para orientar a comunidade em questões indígenas e não indígenas. Então, vejam que, para os indígenas, a formação não é uma realização pessoal de um indivíduo que conquista o título após anos de estudo, mas uma conquista coletiva. Então, como fazer acontecer essa conquista coletiva dentro das comunidades indígenas? E também, para os nossos professores, a gente também propôs reflexões sobre o que seria o profissional indígena. E eles o veem como aquele que trabalha para o desenvolvimento econômico, social e ambiental da comunidade indígena, sendo capaz de implementar critérios de produção sustentável com o objetivo de aumentar a produção de alimentos. Trata-se de uma ambição ambiental, já que a nossa realidade gira em torno da produção de alimentos. Nós temos territórios demarcados, mas como podemos fazer com que se tornem produtivos? Como podemos fazer a gestão desse território? Eu vejo que nós, institutos federais, podemos dar uma grande contribuição na formação e na capacitação desses indígenas para poder atuar em seus próprios territórios. Obrigada.

MONICA NOGUEIRA Vou me utilizar do PowerPoint, pois me convenci que ele ajuda na visualização de alguns dados. Boa tarde. É um prazer estar aqui. A experiência do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas está bem quentinha, é bem recente. Trata-se de uma experiência nova em que acabamos de formar a primeira turma de mestres na Universidade de Brasília. Então, estamos

ainda processando essa experiência, mas de todo modo, eu me empenhei em trazer alguns acompanhamentos preliminares para esse encontro entre nós. O mestrado foi criado em 2010, no Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS), tributário de uma experiência anterior com a especialização em indigenismo e sustentabilidade. Nós lançamos uma seleção no início de 2011, oferecendo 26 vagas para profissionais indígenas e não indígenas. Surpreendemo-nos com uma resposta muito acima de nossas expectativas, em termos quantitativos. Foi uma das seleções mais concorridas em termos da pós-graduação na UnB. Tivemos 157 candidatos para essas 26 vagas. Dessas, havíamos reservado metade para profissionais indígenas e, depois, na composição final da turma, também nos surpreendemos com a composição de 14 estudantes indígenas para 12 não indígenas. Tivemos uma candidata indígena que concorreu nas ditas vagas universais. Então, a primeira turma iniciou as aulas ainda no primeiro semestre de 2011 com essa composição. Os profissionais indígenas tinham as mais diferentes formações. Tínhamos professores, mas também assistentes sociais, gestores ambientais, filósofos, um jornalista e também, entre os não indígenas, havia diferentes formações. Além da questão das formações, tínhamos também entre todos os estudantes profissionais com diferentes vinculações institucionais. Gente vinculada às associações de aldeia (de base comunitária), profissionais indígenas atuando na Funai, profissionais indígenas que atuam nas secretarias de Educação, em diferentes níveis. Entre os profissionais não indígenas, encontravam-se consultores em órgãos de governo nos níveis federal e estadual e também em ONGs indigenistas. Então, havia um quadro bastante diversificado de formação e de vinculação institucional. Entre os indígenas, havia também 13 etnias representadas na primeira turma: Apurinã, Bakairi, Baniwa, Baré, Guarani, Kaingang, Kinikinau, Makuxi, Pantamona, Suruí, Umutina, Xavante e Wapixana. A maior parte vinha das regiões Norte e Centro-Oeste. Para realizar essa iniciativa na UNB — é importante dizer que ela tem características de um projeto altamente experimental, piloto — contamos com o apoio de órgãos do

governo federal como o Ministério da Cultura (MinC) e a Seppir, que possibilitaram a participação de colaboradores externos e de professores no curso. Eles também viabilizaram bolsas para os estudantes indígenas, sobretudo para aqueles que vinham de regiões remotas, distantes de Brasília, e que precisavam viabilizar sua permanência na cidade nos períodos de atividade letiva. Contamos igualmente com o apoio da Usaid, do IIEB (bolsa na primeira parte do curso), com o apoio logístico do Ministério da Defesa em uma atividade estágio, uma atividade de campo realizada na metade do curso e outros apoios que foram surgindo de forma relativamente espontânea do PNUD, da União Europeia e do IRD, um instituto de pesquisa francês que apoiou algumas atividades de pesquisa. Agora, por que realizar um mestrado profissional? Grosso modo, partíamos do pressuposto de que poderíamos contribuir para potencializar a atuação de profissionais indígenas e não indígenas, muitos dos quais em posições estratégicas, para incidir sobre a implementação, avaliação ou redirecionamento de projetos, desde a esfera comunitária até o plano federal. Estimular a reflexividade e a capacidade propositiva desses profissionais em relação aos desafios da sustentabilidade era um eixo estruturante proposto para o curso. Oferecer uma formação de caráter interdisciplinar era outro. Trata-se de um curso oferecido por um programa de pós-graduação em desenvolvimento sustentável e que tem, desde a sua origem, um corpo docente composto por diferentes frentes disciplinares. Na primeira edição, o Mestrado Profissional foi realizado mais com a colaboração de professores vindos de outras organizações e atuando no campo indigenista do que propriamente com professores da Universidade de Brasília. Eu vou falar um pouco mais a respeito disto depois. De todo modo, tínhamos como pressuposto que era importante investir em uma formação de caráter interdisciplinar para potencializar a atuação desses profissionais nas esferas em que já se encontravam engajados, além de estimular e investigar as possibilidades do diálogo de saberes técnico-científicos e tradicionais de diversas formas, em diferentes níveis, em diferentes situações e em diferentes

momentos do curso. Tal engajamento revelava-se desde a composição da turma. Na turma havia estudantes indígenas e não indígenas que, por meio do convívio estavam em permanente troca de experiências, apoiando-se mutuamente, estabelecendo relações fortes de confiança, de trabalho colaborativo. O engajamento também se dava por meio da participação de muitos colaboradores indígenas que estiveram lado a lado com professores não indígenas na condução do curso. Houve um esforço por parte do núcleo “duro”, do núcleo estruturante do curso, para garantir que pelo menos em grande parte das disciplinas tivéssemos a presença dos sábios indígenas, das lideranças indígenas. Tivemos a oportunidade de ter o Gersem (Baniwa) como professor em uma das disciplinas, não é? E também, desde a seleção contamos com examinadores indígenas na seleção da turma e, ao final, com examinadores indígenas na defesa, nos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes (TCC). Foi esta a forma que encontramos para ampliar a presença e favorecer o diálogo entre os sujeitos que constituíram essa iniciativa. A duração do curso é de 22 meses e a carga horária, de 420 horas com sessões presenciais concentradas em uma semana por mês, com início em março de 2011. A carga horária foi distribuída em três módulos, com amplo espectro de temas e abordagens relativos à sustentabilidade. Os títulos das disciplinas deixam ver a diversidade de temas e abordagens que se pretendeu oferecer aos estudantes: Indigenismo e Sustentabilidade; Cultura Digital; Direito/Justiça: Conflitos e Políticas Públicas; História Indígena e Indigenismo no Brasil; Territorialidade e Diversidade Indígena, Etnociência, Conservação de Recursos Genéticos e Segurança Alimentar; Conflitos e Projetos em Terras Indígenas; Patrimônio, Memória e Conhecimentos Tradicionais; Saúde Indígena e Medicina Tradicional; Educação. Já vínhamos operando com um conceito de sustentabilidade em sentido amplo, apesar de que, ao falarmos em sustentabilidade, somos naturalmente remetidos à questão dos limites materiais das nossas formas de consumo. Mas, procuramos pensar a sustentabilidade em sentido amplo, tentando superar a enorme fragmentação que caracteriza normalmente nossos

exercícios intelectuais, incluindo todos esses temas na ementa do curso e procurando articulá-los de maneira produtiva. Além das disciplinas, o curso contava ainda com “Seminários Integradores”, um espaço que pretendia promover a integração entre os esforços de reflexão e análise das disciplinas e exercitar a interdisciplinaridade, mas também um diálogo, uma integração do curso com atores sociais engajados no campo indigenista. Dessa experiência, eu destacaria um “Seminário Integrador” que promovemos em abril de 2012, no qual nos dedicamos a pensar o contexto de ofensiva aos direitos indígenas, sobretudo aos direitos territoriais, tendo a oportunidade de conversar com vários atores como o Conselho Indigenista Missionário, a Funai, lideranças indígenas Tupinambá, Guarani-Kaiowá, Xavante. Na época, discutimos muito o caso de Marawatsede, dos Pataxó. Foi um momento importante inclusive para borrar um pouco as fronteiras entre o exercício acadêmico e o ativismo, o que culminou em uma audiência pública da qual os estudantes participaram, contribuindo para a sua organização, além de militarem na expectativa de incidir objetivamente no caso de Marawatsede e dos Guarani-Kaiowá. No caso de Marawatsede, fomos mais felizes, acho que contribuímos. Esse foi um momento importante também em termos formativos para todos. A Atividade de Estágio consistiu em uma atividade de campo na qual toda a turma, juntamente com o núcleo de professores, esteve em São Gabriel da Cachoeira, em duas terras indígenas, visando articular as diferentes disciplinas que estruturavam o curso e uma vivência, um aprendizado pelo convívio entre os estudantes, os professores e as comunidades que os receberam. No contexto que estamos, também vale mencionar uma iniciativa muito pontual e ainda tímida de participação de alguns desses estudantes em uma disciplina que nós oferecemos em um curso de Gestão Ambiental na graduação em Gestão Ambiental da UnB, em um dos novos campi criados no contexto de expansão da universidade, o Reuni. Alguns estudantes indígenas do mestrado participaram de uma disciplina vinculada à Gestão Ambiental em Terras Indígenas, que constitui parte da matriz

curricular do curso de Gestão Ambiental da UnB. Embora pontual, tratou-se de uma iniciativa reveladora das possibilidades de integração da graduação e da pós-graduação, explorando de maneira mais produtiva a presença dos indígenas na universidade para a formação de novos quadros de jovens que estão se graduando como gestores ambientais. Formamos 23 mestres, dos 26 estudantes até julho de 2013, contemplando um amplo espectro de temas e abordagens. Os TCC demonstram a interface com os desafios da implementação da PNGATI. Trata-se de uma pequena amostra. Não daria para projetar para vocês todos os temas abordados. Tivemos 23 trabalhos de conclusão aprovados. Só para dar uma ideia dos temas, temos: “Agrobiodiversidade e sistemas agroalimentares tradicionais”; “Soberania alimentar e iniciativas de alimentação escolar indígena”; “Protagonismo feminino em iniciativas associativas e de reflorestamento de terras indígenas”; “Educação escolar indígena e seu papel na reversão dos quadros de evasão dos jovens das aldeias, na afirmação identitária e na proteção do território”; “Impacto de grandes obras e ações de mitigação sobre povos e terras indígenas”; “Acompanhamento de proposições legislativas para mineração em terras indígenas”; “Gestão de resíduos de serviços de saúde em terras indígenas de difícil acesso”. Agora, apresento alguns apontamentos preliminares e vou encerrando. A resposta ao edital de seleção parece nos indicar uma demanda reprimida do profissional da área do indigenismo com ênfase nos desafios da sustentabilidade. Esta foi uma das respostas mais significativas que tivemos no plano da Pós-Graduação na UnB. Eu, particularmente, não tenho dúvidas de que os egressos do curso têm um potencial para integrar os esforços de formação, implementação e avaliação da PNGATI e/ou outros processos e iniciativas associados. Eles dedicaram dois anos de leituras, discussão e esforços de autoria na produção de seus trabalhos de TCC, muitos dos quais com uma interface direta com o tema. O ambiente conservador da pós-graduação restringe muitos dos exercícios, mas mesmo uma iniciativa ainda pequena, relativamente isolada, nos dá uma pista de que há oportunidade também de

transformar a própria universidade. Nós apostamos nisso. No período em que vocês estavam conosco, nos davam a impressão de que a gente conseguia “indigenizar” um pouco a universidade. Borrar fronteiras, investigar em articulações produtivas aqui e ali, fosse entre o exercício acadêmico e o ativismo, fosse entre a pós e a graduação. Enfim, é isso que nos tem motivado a pensar a continuidade do mestrado. Há também especificidades na produção intelectual dos estudantes, sobretudo dos indígenas, que merecem ser mais bem compreendida, visto que pode refletir aspectos importantes do diálogo intercultural, apontando para possibilidades em termos de ressemantização da noção de sustentabilidade. Nesse momento, vamos iniciar um processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) com a expectativa de dar continuidade ao curso para trazer para o novo PPP as lições aprendidas nessa primeira edição, e também para avançar na investigação de algumas pistas que vão surgindo. Temos uma questão que é a de se devemos superar ou manejar alguns traços da iniciativa que passam por certo voluntarismo para constituir uma iniciativa dessa natureza. Isso tem muito a ver com o ativismo de alguns sujeitos que estão dentro da universidade e também com a relativa marginalidade institucional com que operamos nessa primeira edição, e que nos permitiu avançar em alguns ensaios sem que ninguém nos notasse. De todo modo, não temos dúvida, precisamos intensificar e ampliar as relações e as interlocuções produtivas tanto interna quanto externamente. Buscar articulações com outras iniciativas, com a rede de saberes, tanto da educação intercultural como sociais, do campo indigenista e do movimento indígena, bem como nos enraizarmos melhor para conseguir trazer para o núcleo do centro estruturante professores de outras unidades da UnB, para além do CDS. E também promover uma maior aproximação com a PNGATI, de modo a somar esforços para a sua implementação. A primeira iniciativa que temos discutido é a de poder organizar um curso de extensão para a Formação Básica da PNGATI. Trata-se de uma proposição ainda incipiente, ainda em discussão. Mas a expectativa é a de poder colaborar com esse processo

de maneira sinérgica também com a continuidade do curso na segunda edição do Mestrado Profissional.

DANIEL BAMPI ROSAR Boa tarde. Sou o Daniel do Instituto Insikiran e professor do curso de Gestão Territorial Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Bom, a primeira coisa que me parece interessante é que estamos convergindo em algumas ideias. Só para iniciar então, o curso parte de uma experiência indígena de gestão territorial na UFRR. Minha intenção aqui é muito mais de colocar algumas questões que temos enfrentado do que de respondê-las. Para se pensar a formação para a gestão territorial, é importante ressaltar as identidades. Por exemplo, dentro de uma sala do Insikiran, eu posso destacar três pontos que acabam aparecendo. O primeiro exemplo é o de uma comunidade para quem pensar a gestão territorial significa pensar geração de renda. É sobre isto que eles estão pensando hoje, essa é a demanda, a necessidade. Outro aluno reside em uma área densamente povoada e, para ele, o problema que se coloca é o de escassez de caça e, em termos proteicos, a comunidade depende exclusivamente dessa caça para se alimentar. Por fim, temos um aluno que vem da cidade. Para ele, a própria noção de território, se comparada com o conceito que temos de território dentro das terras indígenas, é bem diferente. Em seu caso, a questão premente é a da valorização cultural, da formação de identidade, enfim, outras problemáticas que são bem características dessa situação. Em linhas gerais, é importante entender que o Insikiran não surge na universidade, mas de uma demanda vinda do movimento indígena, já mencionada pelo Donizete, que é tributária da mobilização da década de 1990. A discussão "não temos a escola que queremos" criou uma demanda para a universidade federal, pela formação de professores, formação para a gestão territorial, gestão de saúde. E pela formação em áreas que já tinham cursos universais dentro da própria instituição. A estes antecedentes somaram-se a articulação de alguns professores, que colaboraram conosco. Há também um marco que a gente sempre cita que é a "Carta de

Canauanim”, de 2001, gerada na Assembleia Geral dos Professores Indígenas de Roraima. A partir daí, no mesmo ano, iniciaram-se as atividades do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. Em 2002, tivemos a aprovação do PPP da Licenciatura Intercultural (LI). Em 2003, o início da LI no Instituto Insikiran. Até 2007 tivemos uma fase de consolidação desse espaço, de contratação dos primeiros professores etc. Em 2007, houve o ingresso dos primeiros alunos do Processo Seletivo Específico Indígena (PSEI) que oferece vagas adicionais em outros cursos da universidade para que os indígenas possam concorrer somente entre eles. Não se trata de uma política de cotas, porque as vagas são adicionais. O colegiado dos cursos tem autonomia para decidir se vai oferecer ou não certo número de vagas. Em 2009, ocorreu a aprovação do Regimento do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, que deixou de ser um Núcleo para se tornar um Instituto dentro da Universidade. Tivemos também o PPP do Curso de Bacharelado em Gestão Territorial Indígena (GTI). Em 2010, teve início o curso de GTI. Conseguimos finalmente atender 100% dos povos indígenas de Roraima que têm interesse em acessar o ensino superior na UFRR. Apenas os Waimiri-Atroari têm um processo muito à parte. Em relação aos Yanomami, a dificuldade é justamente porque a formação de magistério (articulada ao ensino médio até hoje) ainda não foi reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação. Ainda assim, eles conseguiram ingressar nove alunos na Licenciatura e um em Gestão Territorial Indígena. Em 2012, ingressou mais um em Gestão Territorial. Em 2012 ainda, houve a aprovação do PPP do curso de Gestão em Saúde Pública com ênfase em saúde indígena (GSI) e em 2013 teve início o curso de GSI. Só para situar. O Instituto Insikiran ocupa mais ou menos 23.000 m² da Universidade. São quatro blocos com salas de aula, sala de professores, laboratório de informática, miniauditório, Centro de Documentação e coordenações. Uma casa de vegetação que é uma estufa na qual a gente trabalha com questões de agroecologia, uma maloqueira de convivência e agora um malocão que já está pronto, só falta ser inaugurado. Este ano está prevista a

construção de um novo bloco com laboratórios. Para concluir, até 2007, a gente tinha um ingresso muito irregular. Depois disso, o Instituto Insikiran passou a se estruturar com mais força e ter um ingresso mais regular dentro do curso. No último vestibular, foram oferecidas 189 vagas e, ao todo, a oferta já chega a 1.180 vagas para indígenas, em seus diversos cursos. Em relação a uma das questões que vocês levantaram (a necessidade do arranjo institucional), eu vou utilizar uma metáfora: um prato Macuxi com pimenta malagueta, vinagreira, muito forte, com uma carne cozida no meio. Então, é necessário um caldo institucional mesmo, para que a gente possa ter uma formação dessa natureza. O Insikiran não está sozinho nisso aí. Na verdade, ele emerge de uma série de relações, de uma série de necessidades que partem do próprio movimento indígena de Roraima. A base é essa, as organizações indígenas, e aqui eu quero apontar três aspectos dessa importante participação da organização indígena: primeiro como indutora, pois é de lá que vêm as demandas do que precisa ser feito. Ou seja, é das organizações indígenas que parte o nosso modo de trabalhar. Segunda questão: a do controle social, pois eles têm que controlar, avaliar o que a gente está fazendo, monitorar. O terceiro aspecto é que eles são os principais interessados. Trata-se então de um espaço de formação, de atuação, e é preciso que ela esteja muito bem imbricada. Baseado no que a Suzanna (Grillo) falou aqui, a gente pode pensar numa questão de epistemologia mesmo e ultrapassar nosso sistema de validação de conhecimento. Não é só a questão da junção dos conhecimentos, mas sua própria validação. Sendo assim, é importante a gente ter uma validação política em boa parte da nossa prática. As instituições de apoio financeiro geralmente são formações caras. Temos o exemplo da própria origem do Laced, via Fundação Ford, ou da Secadi, o que é fundamental. Já estamos na quinta turma da formação, com uma dificuldade tremenda por conta da falta de financiamento específico. Tem a questão do deslocamento do aluno e de sua permanência; a questão da pedagogia da alternância que tem um gasto gigantesco; a questão das instituições promotoras de

experiências e conhecimentos. Isso, na verdade, é um pouco o que vocês estão tentando fazer aqui, ajudando as pessoas a compartilhar, a discutir. O Luís Donizete colocou um pouco esta questão em sua segunda apresentação. E talvez a gente precise formar uma rede de universidades para que alguns indígenas possam fazer intercâmbios de seis meses. Toda vez que há essa troca, muita coisa interessante é trazida para o curso, e isso é extremamente importante. Mas, o principal disso tudo é a disposição para se trabalhar junto. Porque diante dessas especificidades que eu estava mencionando, ou seja, diante de um ambiente tão diverso para se fazer gestão territorial, é importante trabalharmos juntos e construirmos realmente alguma coisa juntos. Então, para trabalhar nesse tipo de processo, você, professor, não pode trabalhar somente com a perspectiva de ensinar, mas também de aprender. Se você aprende que quer fazer gestão territorial naquele contexto específico em que está trabalhando, você tem condições de contribuir com ele. Se você está querendo ensinar, talvez até contribua, mas desperdiça boa parte do tempo com coisas que não vão trazer resultado, ou não vão trazer autonomia. Você vai reproduzir um processo de colonização do pensamento ao invés de colaborar para a construção de uma nova perspectiva. Nós tentamos fazer isto através da pedagogia da alternância, com o “tempo universitário” e o “tempo comunitário”. A cada semestre, são dois meses de “tempo comunitário” e dois meses de “tempo universitário”. A gente trabalha sempre com a perspectiva dos temas contextuais, propondo contextualizar nossas discussões e, claro, há também algumas disciplinas instrumentais. Vocês podem entrar no *site* do Insikiran e procurar o PPP do curso. Ali estão listados os temas que iremos trabalhar. Eu vou apresentar aqui os primeiros quatro semestres que chamamos de formação básica, igual para todos os alunos. Após os primeiros quatro semestres, a gente entra no período de ênfases. Temos quatro, cada aluno escolhe qual deseja seguir. Há a ênfase em atividades produtivas na região oriental, a ênfase em agroecologia, a ênfase em patrimônio indígena, em empreendimentos sociais e outra em políticas públicas e serviços de infraestrutura.

Dentro delas, os temas contextuais específicos a serem trabalhados por cada aluno. Há uma reflexão interessante a respeito do perfil do pessoal que tem procurado fazer formação em gestão territorial indígena e também sobre o processo seletivo específico indígena. Em gestão de saúde ainda não foi possível construir o perfil dos alunos. São jovens recém-formados no ensino médio que pretendem contribuir com sua comunidade (pelo menos no discurso, mas a maior parte demonstra querer isso mesmo) e em busca de renda. Esta última questão já apareceu aqui em outras falas. Boa parte desse pessoal está terminando o ensino médio e não sabe o que vai fazer da vida. Olham para a comunidade e não tem tanto sentido, não estão interessados em ir para a roça. No final deste ano a gente está encerrando a primeira turma de Formação em Gestão Territorial. As defesas vão acontecer em fevereiro e, depois disso, eles também irão se perguntar “e agora, o que eu vou fazer?”. E aí, a perspectiva acadêmica de fazer mestrado, doutorado, não que não seja interessante, é importante ocupar esses espaços, mas eu não acho que deva ser um caminho natural nessas formações. Você sempre vai estar em busca de algo a mais que está fora da comunidade e não dentro dela. Uma coisa que a gente tem trabalhado bastante, e que eu trabalho nos tempos comunitários do curso, é a formação contribuir para uma resignificação, para alguma construção do futuro desses jovens dentro das suas comunidades, contribuindo para o contexto indígena. E essa é uma das reflexões interessantes que a gente tem produzido lá. Em relação aos objetivos, a gente percebe um pouco que acadêmicos, professores e comunidade, muitas vezes, olham para a formação com objetivos diferentes. Nem sempre são os mesmos. Essa é uma questão sobre a qual precisamos avançar. Até porque há visões distintas dentro da própria instituição (Insikiran, universidade) e precisamos lidar com isso. Como juntamos tudo para construir uma coisa maior? Só para finalizar, então, algumas etapas do processo de formação para reflexão. A primeira é a entrada, o ingresso dos alunos. Como selecionar candidatos comprometidos e que mantenham esse compromisso até a conclusão do curso? Esta

questão a gente tem procurado resolver através de vestibulares específicos (uma discussão a parte). Mas também trabalhando a questão da permanência, ou seja, como manter, criar, fortalecer o compromisso, dar condições para que o aluno conclua o curso e formar pessoas que contribuam com seus povos. A alternância tem cumprido esse papel e também o estudo em cima de problemas, os temas contextuais. E aqui uma outra questão se coloca: o egresso. Como atender ao maior número de expectativas geradas por parte das comunidades, professores, alunos e todos os outros atores envolvidos e também aquelas dos povos indígenas? Outra questão muito importante é que a gente precisa evoluir no monitoramento, na avaliação (introduzi-la para dentro, e na recompensa, eu iria colocar na remuneração) bem como na profissionalização desses profissionais recém-formados. É preciso introduzir questões de economia solidária e mesmo de economia indígena nos próprios processos de etnodesenvolvimento, ou seja, outras possibilidades econômicas existentes dentro das comunidades. Por fim, para concluir, eu creio que a formação é fundamental para autonomia dos povos indígenas, principalmente em sua relação com as políticas públicas, com planejamentos que são da racionalidade instrumental que, como o próprio Gersem (Baniwa) colocou aqui, não fazem parte desse universo inicial dos povos indígenas. Então, para preparar a formação, há um espaço fundamental. Ela deve abordar temas que auxiliem na interpretação e na relação com o mundo contemporâneo, mas a partir das necessidades e recursos das comunidades. Ela precisa fazer esse intervalo, um pouco da transição que o Gersem colocou, para contextualizar esses jovens no mundo contemporâneo, mas partindo do que existe nas comunidades. É um processo sempre em construção, o tempo todo, não se trata de um processo acabado. Ele depende de profissionais dispostos a trabalhar juntos numa perspectiva mais simétrica possível de conhecimento. Toda troca de saberes é importante, especialmente com populações em condições similares, ressaltando que a luta indígena é uma luta pelo reconhecimento de suas diferenças culturais. Esse intercâmbio com experiências de

quilombolas, de pescadores é fundamental, mas desde que você valorize a diferença. Quem está trabalhando com formação está trabalhando por uma mudança que gere autonomia, que gere fortalecimento.

LEANDRO SKOWRONSKI Boa tarde a todos e a todas. Nossa experiência lá na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) tem, na verdade, um início um pouco diferente. Ela começa a partir das instituições não indígenas, mas traça um pouco os mesmos caminhos que já foram trilhados pelas outras experiências aqui apresentadas. Refiro-me ao Curso de Agroecologia em Terras Indígenas que começou com uma conversa entre o Programa Pantanal, ligado ao Ministério do Meio Ambiente (MMA), em convênio com o Idaterra, na época uma instituição estadual de assistência técnica que realizava atividades de assistência a populações indígenas do Pantanal, incluindo Terena, Kadiweu e Guató, principalmente. Nessas experiências de assistência, depararam-se com todas as problemáticas que a gente já conhece e com a dificuldade de interlocução entre os agentes de assistência técnica e a comunidade. Não deixaram, no entanto, de buscar alternativas. Tentou-se implantar algumas iniciativas diferentes de adubação verde, algumas práticas diferenciadas, mas com muita dificuldade. E a preocupação do gestor do Programa Pantanal era a de ir um pouco além nessas atividades. Sendo assim, estas atividades iniciais culminaram na iniciativa de se criar um curso a partir do interesse do Programa Pantanal, em conversa com os pesquisadores do Neppi/UCDB, que já tinham alguma experiência com as comunidades indígenas. Trata-se de uma iniciativa conjunta da UCDB com o Programa Pantanal. Sua execução se deu, também, em conjunto com a SDA/Agraer, instituição de assistência técnica local. Partindo da ideia da criação do curso, começamos a conversa com as lideranças terena e kadiwéu. Acabamos fechando com essas duas populações. Tivemos diversas conversas *in loco* nas aldeias e na universidade para tentar levantar quais seriam as demandas de formação e, dentro dessa perspectiva, melhorar a assistência técnica, a intervenção nas terras indígenas, que acabou

culminando com a ideia do curso de agroecologia. Muito se refletiu em formar esse profissional para ser um gestor. Na verdade, um gestor que pudesse ajudar não só na parte técnica, mas também mobilizar a comunidade e ajudar na formulação de projetos e na construção de alternativas para a comunidade. Contudo, nessa conversa com as lideranças surgiu a preocupação com o tipo de formação a ser dada. Haveria uma titulação? Esta era uma questão tanto das lideranças quanto dos acadêmicos que participaram desta discussão: não só em colaborar com a comunidade, mas fornecer um título que permitisse ao aluno a participação em concursos e a contratação pelas instituições de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater). Assim o fazendo, estaria garantida a continuidade, a permanência, o sustento do acadêmico, desse formado, na comunidade. Então assim, mas não só por este motivo, acabamos aderindo à ideia do Curso de Agroecologia, porque percebemos que seria mais fácil formalizá-lo na época. Ele calcou-se nos conceitos de antropologia, de agroecologia, de etnodesenvolvimento, levando em conta também toda esta demanda por assessoria na gestão das terras indígenas. Só para situar um pouco, no Mato Grosso do Sul a população Terena e Kadiwéu concentra-se na região centro-oeste do estado. Depois de toda a conversa com as lideranças, discutindo inclusive a seleção para o curso (como seria feita, critérios, quem poderia participar), em 11 de agosto de 2007, ela foi realizada. Cada uma das 39 aldeias Terena e Kadiwéu, após realizar reuniões com as lideranças, indicou até dez candidatos para a seleção que fariam em seguida a prova escrita e a entrevista. Tivemos 174 inscritos de 30 aldeias. Ao final, foram selecionados, depois da prova e da avaliação, 35 acadêmicos Terena e cinco Kadiwéu. Houve uma desistência ao longo do curso. A proposta também optou pela Pedagogia da Alternância, nessa ideia de sempre manter o contato com a comunidade. Assim, alternava-se entre o período em que os alunos ficavam na universidade com uma discussão mais teórica e suas problemáticas, saindo para algumas atividades de pesquisa e temáticas já encaminhadas para serem levantadas posteriormente em campo; e o “Tempo Aldeia”,

durante o qual o aluno voltava para a aldeia e começava a realizar as atividades de pesquisa, de levantamento. Inicialmente começou-se com algumas pesquisas sobre a produção da aldeia, os recursos naturais, com base no próprio conhecimento do acadêmico sobre sua aldeia, que depois retornava para o “Tempo Universidade” com todas essas informações para discussão, reflexão, geração de novos temas para pesquisa e assim por diante. Optamos por uma alternância de 15 dias, duas semanas para cada período. Duas semanas na universidade, 15 dias na aldeia, um período bastante curto. A dificuldade de deslocamento desses alunos certamente afeta o módulo presencial do curso. A ideia inicial era que ele fosse de nível superior, com três anos e meio de duração, mas infelizmente não conseguimos todo o recurso para finalizar essa formação completa. Então, demos início ao curso, mesmo sem a perspectiva de conseguirmos todo o financiamento para a sua conclusão. Depois do primeiro módulo, novos recursos chegaram e levamos a cabo as aulas presenciais de 15 dias, com outras duas semanas no campo. Nessa etapa de trabalho prático, tivemos a participação de alguns monitores, que foram com os alunos para a aldeia e ajudaram nessa conversa inicial com a comunidade e familiares, para explicar o que o aluno iria fazer ali, quais eram os levantamentos, as pesquisas, os questionamentos. Tínhamos três monitores apenas, para fazer todos esses acompanhamentos iniciais, então tratava-se somente de um *start* nessa atividade, em seguida o aluno continuava sozinho. Os levantamentos e pesquisas por eles realizados já haviam sido direcionados, previamente identificados no “Tempo universidade” a partir de ideias trazidas por eles. Alguns alunos pesquisaram sobre o potencial da apicultura em sua comunidade, ou a partir da retomada de uma área, de uma aldeia que queria retomar uma área, fazendo todo um levantamento, reconstituindo a história do território. Um dos levantamentos direcionados seria o da própria aldeia. Outros alunos fizeram mapas documentais ou mapas de cartografia. Além dessas pesquisas orientadas, desses levantamentos orientados e da atividade de pesquisa que o aluno escolhia, no final, após a parte de campo — esse retorno

à aldeia, no último módulo — foram feitas algumas experimentações iniciais com algumas práticas agrícolas etc. Só para se ter uma ideia do que se previa no curso: uma formação de nível superior em três anos e meio, com 2.800 horas; a formação em três eixos principais: aspectos humanos, históricos e culturais do conhecimento. Na fase experimental do curso, foram realizados quatro módulos, o que corresponde a aproximadamente 400 horas incluindo agroecologia, produção agrícola e interações socioambientais. Mas não conseguimos avançar na parte de direito indígena, gestão agrícola, mercado e segurança alimentar. Tivemos apenas três disciplinas. A primeira abordava os aspectos culturais, tratava um pouco de antropologia, procurando identificar os estudos existentes de cada etnia, transmitindo-os para os alunos, para que conhecessem os estudos realizados sobre sua população. As outras duas disciplinas estavam mais focadas na agroecologia. Uma parte introdutória tratando da história da agricultura, seus problemas políticos, e uma parte introdutória sobre agroecologia. Houve uma crítica, uma avaliação no final do curso, o que a gente considerou bastante. Os alunos reclamaram que não conseguiram identificar as diferenças entre as disciplinas, tudo parecendo ser a mesma coisa. Essas observações foram recebidas de maneira bastante favorável, pois, apesar de existirem orientações temáticas e de conteúdo, por a gente não ter essa perspectiva de efetivação de um curso regular, deixamos tudo muito livre, o que permitiu que partíssemos mais das percepções, dos conhecimentos dos alunos e das experiências que eles estavam vivendo no “Tempo aldeia”. Isto acabou causando um efeito positivo, de eles não identificarem diferenças marcantes entre as disciplinas. Ao longo do curso, incluímos algumas atividades complementares como aulas de informática, aulas de laboratório, porque os próprios alunos tinham interesse em conhecer algumas tecnologias, alguns recursos, e por fim a gestão do curso se deu através de um colegiado, do qual participavam um comitê gestor com instituições e financiadores, representantes indígenas, Agraer/SDA, Programa Pantanal, coordenação e consultores, professores (monitores, efetivos

e convidados), representantes discentes, secretaria geral, secretaria pedagógica e parceiros institucionais.

ANTONIO DARI RAMOS Teremos tempo para debate. Eu só queria pegar três elementos muito rápidos dos colegas da mesa e dizer que tivemos quatro experiências a partir dos institutos federais e universidades: duas universidades federais (UFRR e UnB), um instituto federal (Ifam) e uma universidade confessional (UCDB, dos Salesianos). Quando a gente fala em cursos superiores para indígenas, depende muito também do tipo de universidade e do tipo de financiamento com o qual essas universidades contam. A institucionalização “dos sonhos” na universidade, quando de fato se realiza, tem uma tendência a ser enquadrada, seja pelo registro acadêmico, seja pelo tipo de conhecimento que é produzido, pela validação do conhecimento. Ao mesmo tempo, quando se aborda esta questão do enquadramento, ninguém discute como os outros cursos vão fazer para conseguir recursos. E quando eles se destinam às populações tradicionais e aos povos indígenas, sempre há uma briga pelo financiamento. Você tem que ficar fazendo projetos extras, outros trabalhos para conseguir de fato implementá-los. E aí, temos uma questão bastante importante que é a confusão que se faz em termos de políticas públicas nas licenciaturas interculturais ou em outros cursos específicos para indígenas (cursos modulares ou cursos por alternância). Infelizmente, isto interfere no financiamento. Todos os cursos são tomados como modulares quando, na verdade, não o são. Considera-se erroneamente que os alunos permanecem menos tempo na universidade do que os outros acadêmicos dos cursos regulares e, sendo assim, o valor repassado é bem menor. Nos cursos para indígenas, ao menos para as licenciaturas interculturais, o valor repassado era de seis mil reais por ano, por acadêmico. O valor máximo chegando a 480 mil reais. Já os demais cursos recebem em torno de 15 mil reais por aluno. Então, uma primeira coisa seria repensar o que é a alternância efetivamente. Não podem ser cursos modulares, porque os cursos modulares oferecem uma temporalidade fechada, e no

curso por alternância você supõe que haja um diálogo entre o tempo na comunidade e o tempo na universidade. Não podem ser tempos estanques, não pode haver essa ideia de separação dos tempos. E aí, o problema é que não temos nenhum estudo com aprofundamento teórico suficiente no Brasil que discuta alternância em populações indígenas. Nenhum! Quando muito, pequenos textos. Portanto, este é um esforço teórico que precisamos fazer com urgência. E para terminar minha apresentação, queria retomar brevemente a questão da institucionalização como problema. Eu venho da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), onde temos a Licenciatura Intercultural Indígena e, efetivamente, encontramos muita dificuldade para institucionalizar esse curso. Para tanto, tivemos que criar uma faculdade específica, uma unidade específica inspirada no modelo do Insikiran. Então, hoje temos a Licenciatura Indígena, temos uma Pedagogia Intercultural e estamos trabalhando para colocá-la em funcionamento, se não você não tem como avançar em outros direitos educacionais. Em nossa unidade, temos ainda um Curso de Gestão Territorial e um Curso de Saúde Coletiva. Eu agradeço ao Antonio Carlos (Souza Lima) o espaço aqui. Estamos aprendendo um monte de coisa com as experiências colocadas para que não incorramos em tantos erros. Trazer para dentro das instituições as demandas indígenas, com o modelo de universidade que temos atualmente, é sempre um enorme desafio.

MESA 5

Algumas experiências a partir do poder público

16h – 18h

Moderador

- **Fábio Vaz Ribeiro de Almeida** — coordenador executivo do Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN)

Participantes

- **Jaime Garcia Siqueira Junior** — coordenador geral da Coordenação Geral de Gestão Ambiental e Territorial Indígena (CGGAM/Funai) e André Ramos — Coordenação Geral de Promoção à Cidadania e Coordenação de Processos Educativos (CGPC-CGPE/Funai).
- **André Ramos** — coordenador de projetos educativos da Funai
- **Cloude Correia** — coordenador de projetos do IIEB
- **Leosmar Antonio Terena** — Núcleo Regional de Gestão Ambiental em Terras Indígenas (Gati/MS)
- **Silvia Ferrari** — ex-servidora do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e consultora independente, Dilemas da Ater Indígena

Jaime Garcia Siqueira Junior e André Ramos fizeram uma apresentação conjunta, dividida em duas partes. Jaime Garcia Siqueira Junior abordou a história da constituição do Curso Básico do Programa de Formação Continuada em PNGATI. Este programa tem por objetivo qualificar gestores públicos indígenas e não indígenas para atuarem nos processos de implementação da PNGATI. Em 2013 existiam três turmas operando em Rondônia, Roraima e no Sul do Amazonas e outras ainda em estruturação na Mata Atlântica, no Nordeste, no Cerrado e em Mato Grosso do Sul. Outra frente de atuação do Programa é a capacitação em PNGATI dos chefes do Segat. Essas formações cumprem a função de alertar os servidores públicos sobre a importância de promover o diálogo entre populações tradicionais, índios e meio ambiente. Em seguida, André Ramos, da Coordenação de Promoção à Cidadania (CGPC), compartilhou com os presentes sua experiência junto ao povo indígena Munduruku do rio Tapajós e na implementação do Programa Ibaorebu: Formação Integral do povo Munduruku, preocupados com a evasão de jovens da comunidade para fazer ensino médio nas cidades. A ideia de ensino médio integrado foi reavaliada pelos Munduruku que transformaram o currículo em uma verdadeira formação humanista, composta por quatro turmas de cerca de 55 alunos cada: duas de Magistério Intercultural, uma de Técnico em Enfermagem e uma de Técnico em Agroecologia, totalizando 218 alunos. As pesquisas dos cursistas abordam diferentes temas da história do povo Munduruku. O projeto segue o regime da alternância. O principal desafio do curso é a necessidade de definir uma política de formação para os povos indígenas que dialogue com suas pedagogias e seus próprios conhecimentos. Para finalizar, destacou que “os Munduruku se apropriaram do curso de tal modo que agora não somos mais nós que decidimos o que o curso vai ser”.

Cloude Correia descreveu minuciosamente o Projeto Formar PNGATI, realizado pelo IIEB e uma ampla rede de parceiros. Chamou a atenção para um desdobramento do projeto que é a necessidade de realizar um diagnóstico e uma sistematização de informações sobre centros indígenas de formação e sobre experiências em gestão territorial e

ambiental indígena na Amazônia. Mencionou também a metodologia de pesquisa colaborativa, baseada no regime da alternância. Destacou que os desafios colocados para o futuro dizem respeito principalmente à atuação dos profissionais que estão sendo formados e à garantia da oferta dos módulos da formação continuada. Concluiu afirmando tratar-se de um processo de “indigenização das questões ambientais”.

Leosmar Antonio Terena apresentou a proposta das Casas de Formação em Mato Grosso do Sul como resposta aos cursos de ensino superior padronizados e à realidade anti-indígena de Mato Grosso do Sul. Casas de Formação atuam em defesa da autonomia indígena, servindo também como instituição de apoio. Em suas palavras, elas não fomentam a “xenofobia pedagógica” ou um boicote aos demais sistemas de ensino. Muito ao contrário, fundamentam seu conhecimento em uma epistemologia que valoriza os anciãos, os jovens, as lideranças e os caciques. Segundo ele, os Terena aprendem e ensinam nos mais diversos ambientes e com as mais diferentes pessoas, não só no interior da escola. É por esta razão que o sentido da Casa de Formação é “promover o desenvolvimento no interior da pessoa, para que ela tenha a capacidade de tomar decisões, de mudar a realidade do seu povo e não de promover um desenvolvimento externo”. Trata-se de nivelar, na prática, o conhecimento indígena ao conhecimento científico. Concluiu defendendo uma política para “reeducar os não indígenas” de modo a convencê-los a se engajarem na luta indígena.

Silvia Ferrari trouxe para a discussão os pontos positivos e negativos da Assistência Técnica e Extensão Rural Indígena (Ater Indígena). Segundo ela, a Ater pode contribuir para a implementação da PNGATI em pelo menos três pontos: apoio à formação de agentes indígenas e indigenistas; manutenção de equipes locais de Ater; e incorporação dos agentes indígenas às equipes de Ater. Como contrapartida, mostrou os problemas enfrentados: exigência de contrato de prestação de serviços aos agentes indígenas; e o fato das organizações indígenas e indigenistas não se encaixarem no perfil exigido pelo Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural. A partir desse exemplo, analisa de forma pessimista as mudanças que estão ocorrendo no Ministério

do Desenvolvimento Agrário afirmando que “estamos caminhando para voltar ao que tínhamos antes de ter atendimentos específicos, voltar a universalizar”. Reforçou seu argumento mostrando a criação da Agência Nacional de Ater (Anater), símbolo desse retrocesso.

No tempo destinado à complementação das informações por membros da mesa, André Ramos referiu-se à institucionalização dos projetos e à tensão entre Estado e povos indígenas, inerente a projetos que dialogam com a territorialidade. Argumentou que os projetos devem cada vez mais ser capitaneados pelos indígenas em prol de sua autonomia. E que as dificuldades enfrentadas não podem comprometer o principal objetivo que é a graduação dos índios.

Transcrições

JAIME GARCIA SIQUEIRA JR. Vou abordar um pouco do histórico da construção do Programa de Formação Continuada em PNGATI. Em agosto de 2011, houve uma reunião entre a Funai, o MMA e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) para iniciar as discussões sobre a Meta PPA 2012/2015 e a sugestão da Consultoria GIZ para a elaboração do desenho da Formação Continuada. De agosto de 2011 a julho 2012, houve a consultoria da GIZ e a realização de oficinas e entrevistas. Depois, constituíram-se grupos focais com a Funai, o MMA, o ICMBio e instituições com experiência em formação. Vale aqui uma observação de que um dos grupos focais foi composto pelos representantes indígenas do Comitê Diretor do Projeto Gati. Em julho de 2012 ocorreu a apresentação do marco orientador da formação continuada, elaborado pelas consultoras da GIZ para a Funai, o MMA e a ICMBio. Como resultado da reunião de apresentação, foi composto um grupo de pontos focais das três instituições para propor conteúdos e desenhar um curso básico. Em agosto de 2012, houve uma reunião de pontos focais com a Funai, o MMA e o ICMBio para discussão de conteúdos do curso básico, e definiu-se que haveria uma reunião extraordinária do Comitê Diretor do Projeto Gati para a apresentação

da proposta de formação e curso básico. De setembro a novembro de 2012, aconteceram novas reuniões entre a Funai, o MMA e o ICMBIO, com o apoio do IIEB e da GIZ, para detalhamento dos conteúdos do curso básico e a elaboração do documento a ser apresentado ao Comitê Diretor do Projeto Gati. Em novembro de 2012, foi realizada uma reunião extraordinária do Comitê Diretor do Projeto Gati para apresentação do Curso Básico de Formação em PNGATI, e os representantes indígenas elaboraram uma série de sugestões de alteração da proposta, discutidas com os demais participantes do Comitê. Por fim, em dezembro de 2012, houve a reunião ordinária do Comitê Diretor do Projeto Gati, na qual o documento do curso básico com as incorporações de alterações sugeridas na reunião anterior foi apresentado e aprovado pelo Comitê. Em seguida, foi realizada uma série de reuniões com dirigentes do ICMBio e do MMA para pactuar apoio técnico e financeiro visando à realização das turmas a partir de 2013. O Programa de Formação Continuada em PNGATI tem por objetivo qualificar gestores indígenas e gestores públicos da Funai, do MMA, do ICMBio e de órgãos afins para atuarem diretamente nos processos de implementação da PNGATI. Configura-se como uma estratégia relevante de implementação da Política, contemplada em seu Eixo 7: “capacitação, formação, intercâmbio e educação ambiental”. Destaco os itens “a” e “b” do referido eixo: a) promover a formação de quadros técnicos, estruturar e fortalecer os órgãos públicos e os parceiros executores da PNGATI; b) qualificar, capacitar e promover a formação continuada das comunidades e organizações indígenas sobre a PNGATI. O curso é pensado de forma modular com 40 horas presenciais, totalizando 200 horas/aula em 12 meses. Baseia-se nos princípios norteadores da PNGATI de facilitar o diálogo, fornecer as ferramentas para a autogestão, estimular a troca de conhecimentos e “empoderar” as comunidades. O curso constitui-se em cinco módulos: Entendendo a PNGATI (Módulo 1); Cultura e Meio Ambiente (Módulo 2); Poder e Sustentabilidade dos Povos e Territórios Indígenas (Módulo 3); Instrumentos de Gestão (Módulo 4); e Seminários de Diálogo (Módulo 5). Entre os módulos, existem atividades de pesquisa realizadas pelos alunos que,

posteriormente, são compartilhadas e socializadas no último deles: os Seminários de Diálogo. Nós já temos algumas turmas operando. Em parceria com o IIEB estão sendo tocadas (o Cloude vai detalhar) uma turma em Rondônia, outra em Roraima e uma terceira no sul do Amazonas. Na Mata Atlântica Sul e Sudeste, o processo vem sendo liderado pelo ICMBio, que é nosso parceiro nesse processo todo. Já foi feita uma oficina de mobilização e, semana que vem, começa o 1º módulo do curso na Acadebio, em São Paulo, Iperó, para 40 pessoas. No Nordeste, está em andamento um processo liderado pela Funai, em articulação com a APOINME (Articulação dos Povos e Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira), universidades e a Secretaria Estadual do Meio Ambiente e Sustentabilidade de Pernambuco, para realizar a oficina de mobilização ainda em 2013, com a perspectiva de iniciar os primeiros módulos do curso em 2014. Os próximos passos seriam, então, promover a avaliação dos impactos dos módulos já realizados e o planejamento dos próximos, além de abrir novas turmas no Cerrado e em Mato Grosso do Sul. Já começamos a ter conversas a esse respeito, para ampliar as frentes para a formação, tendo como base arranjos institucionais específicos. Além, é claro, da questão das certificações. Algumas universidades com as quais estamos em contato (CDS-UnB, Ueba, UFPB ou UFPE) já demonstraram interesse em certificar o curso. Então, esta é uma questão importante que também valoriza o processo. Outro formato para esse curso de formação continuada é o processo de capacitação em PNGATI para chefes de Segat. Nós já fizemos uma capacitação com esses servidores e pretendemos fazer novas experiências de formação com eles. Eles são os responsáveis por centralizar e articular os projetos na área ambiental das CR. Há também uma demanda, bastante forte, que vem das 38 regionais que a Funai possui, de uma formação mais rápida para entender o que é a PNGATI. Trata-se, neste caso, de cursos itinerantes, mas a gente ainda não tem “perna” para executar. Vamos ver se conseguimos começar esse processo no ano que vem, com formações muito rápidas, com um curso inicial de sensibilização para entender a PNGATI (apenas dois dias) muito distinto do Programa de Formação Continuada. Então esses são apenas outros

possíveis formatos. Queria destacar outra vez a importância desse curso de Formação Continuada, por algumas questões que já levantei na parte da manhã. Ou seja, a necessidade de superar a cultura da emergência, oferecendo outra coisa que cursos muito pontuais e instrumentais visando a objetivos muito rápidos. Isto já existe, apesar de ainda não termos feito um balanço mais formal dos resultados dessas primeiras experiências de cursos experimentais que, se forem bem-sucedidos, podem ser replicados em várias outras regiões. Eu estou vendo aqui o Sr. Renato, que foi a uma reunião nossa em Boa Vista quando a gente estava planejando as ações dos cursos naquela região, com a demanda de se atender, por exemplo, o Rio Negro. Na ocasião, a gente já saiu com a proposta de tentar construir um arranjo institucional que possibilitasse fazer um curso desse tipo na região, o que ainda não era possível, naquele momento, em Roraima. Ainda assim, quero destacar que, apesar de não termos essa avaliação prévia, já é possível identificar vários impactos positivos desses cursos nas regiões. Por exemplo, a sensibilização de gestores do ICMBio que estavam ao lado de terras indígenas e não tinham a menor ideia da situação desses povos. A gente tem interfaces positivas e também conflituosas com o ICMBio, com as unidades de conservação (UC). As terras indígenas têm essas interfaces, para o bem e para o mal, e a maioria dos gestores não está sensibilizada para a questão. A Funai tampouco, gestores da Funai idem e outros parceiros também. Então, já é possível identificar de pronto uma sensibilização muito interessante pela qual os gestores estão passando. E acreditamos que são os investimentos nesse processo a longo prazo que irão trazer resultados efetivamente duradouros. Só mais um minuto. Aqui nessa iniciativa, que é onde estamos investindo nossas fichas, envidando mais esforços, o projeto Gati tem feito também diferentes iniciativas de capacitação e de formação. Enfim, mais capacitação do que formação continuada. Temos nas oito regiões do Projeto diferentes ações de intercâmbio nas quais temos investido fortemente. Trata-se de um instrumento muito importante e poderoso de capacitação, então o Projeto Gati tem investido bastante nisso: na formação em agroecologia, na implantação de

sistemas agroflorestais no Sudeste; no manejo de jussara, em um curso de legislação indigenista e ambiental; também em uma parceria com o IBGE no Sudeste para um curso de cartografia e georeferenciamento. Ou seja, uma série de atividades que o projeto vem apoiando em todas as regiões que também dialogam fortemente com esse tema da gestão ambiental e territorial. Em linhas muito rápidas, era isso que eu tinha para dizer. Mais tarde, por ocasião do debate, a gente pode aprofundar algum aspecto que não tenha ficado claro. Obrigado.

ANDRÉ RAMOS Pessoal, boa tarde. Eu gostaria, na verdade, que os Munduruku estivessem aqui para falar do Projeto Ibaorebu, mas infelizmente houve uns problemas com as passagens, e eles não puderam chegar. A ideia inicial do Projeto Ibaorebu surgiu de uma demanda dos próprios Munduruku, que não queriam mais que os jovens fossem fazer o ensino médio na cidade. Seguiu-se um processo de discussão muito longo com a comunidade. Essa discussão começou com os Munduruku pensando sobre a questão da sustentabilidade em suas terras e em suas vidas. Várias oficinas foram organizadas para definir o Projeto, onde os conceitos de sustentabilidade serviram como seus eixos de sustentação. São eles: Preservar o Meio Ambiente para o futuro; Equilíbrio com a Cultura; Consumir, ter as coisas de acordo com a necessidade; e Equilíbrio nos gastos e no uso do dinheiro. A fala do professor Rafael Manuhari reflete um pouco o espírito dessa ação, desse projeto de formação, inicialmente pensado como Projeto de Ensino Médio Técnico e Integrado, e que mais tarde os Munduruku rebatizariam como Projeto de Formação Integral Munduruku. O professor Rafael descreve muito bem os objetivos desta formação: “cada um tem seu destino, e o da gente é diferente do destino dos Pariwat. É importante que a gente mantenha nossos valores diante do mundo dos brancos. É preciso continuar os estudos? É! Mas do jeito que a gente precisa, de acordo com as nossas necessidades, com os nossos interesses. Ninguém precisa de rapaz e moça que estuda na cidade e acaba não sabendo fazer nada na aldeia”. Durante um bom tempo mantivemos discussões com o MEC, com a Secretaria da Educação, mas principalmente

com a comunidade indígena. Fomos atrás da legislação do Ensino Médio Integrado e percebemos que ela abre algumas brechas. Pensar uma formação integral não é pensar uma formação no sentido não propedêutico, no sentido meramente tecnicista tampouco. Trata-se de uma formação basicamente humanista que coloca três conceitos que devem estar articulados: Cultura, Ciência e Trabalho, estes últimos pensados como mundo do trabalho e não como mercado de trabalho. A partir daí, fomos construindo, por assim dizer, o documento técnico do projeto. Bom, o contexto hoje é o seguinte. Na região, temos as seguintes terras indígenas: Munduruku, Sai Cinza, Praia do Índio, Praia do Mangue, Médio Tapajós (cujo relatório de identificação ainda não foi publicado) nos municípios de Jacareacanga e Itaituba, todos no Pará. Os Munduruku têm uma população de mais ou menos 9 mil indígenas nas aldeias, fora os que estão fora delas, ribeirinhos ou nas cidades. Hoje em dia, temos uma situação muito peculiar, pois existem mais de 3.200 indígenas em escolas de ensino fundamental na área Munduruku. E o Ibaorebu tem 218 alunos em formação nas áreas de Magistério Intercultural, Técnico em Enfermagem e Técnico em Agroecologia. O mapa da região inclui a Terra Indígena Munduruku. Trata-se de uma região com um complexo de unidades de conservação, uma das mais ricas da Amazônia em termos de biodiversidade e de desconhecimento também. Existem pouquíssimos estudos a respeito dos ecossistemas da região e sobre a relação dos povos indígenas com essa natureza, com esse meio ambiente. Bom, qual é a metodologia do Ibaorebu? O Ibaorebu contou e conta ainda hoje com alguns parceiros que nos assessoram nesse processo. Ele começou sem currículo e tendo a pesquisa como princípio educativo. Existem Núcleos de Referência para acompanhamentos localizados nas aldeias Katõ, Sai Cinza, Apompu, Missão, Caroçal. A metodologia da alternância é adotada, dividindo a formação entre o Tempo Escola (etapas intensivas de 30 dias) e o Tempo Comunidade. As etapas do Ibaorebu acontecem em diálogo com as pesquisas dos cursistas que abordam diferentes temas. Ou seja, a construção curricular tem como referência os trabalhos de pesquisa que estão sendo desenvolvidos pelos próprios alunos. Logo,

a cada nova etapa, o Ibaorebu tem um tema novo. O da etapa passada foi Empreendimentos e impactos na vida do Povo Munduruku; o da próxima etapa é Karoebak: terra e sustentabilidade. Sendo assim, todas as abordagens curriculares são feitas em relação ao tema que é decidido em reunião da Comissão do Ibaorebu, composta pelos indígenas e por seus assessores. Entre as pesquisas, há várias que abordam a questão da territorialidade, da cultura, da saúde, da música tradicional, da roça, da desnutrição, dos Campos do Tapajós (houve uma migração para os campos), da saúva, do tracajá, da história dos clãs, da Floresta do Teles Pires, do céu e das estrelas. Há pesquisa sobre astronomia, adivinhação e presságios. Como vocês podem ver, os temas são bastante diversos. Prioriza-se o diálogo interdisciplinar e transversal, evitando-se limitar o tratamento dos assuntos e dos conceitos às “caixinhas das disciplinas”. Mas o que é importante nessa metodologia? As redes de saberes. Os cursistas são levados a conversar com os sábios das aldeias e realizam seminários que eles chamam de Mesa dos Saberes, onde discutem as pesquisas no interior de suas comunidades. Além disso, temos também as oficinas e o acompanhamento pedagógico. Em relação à questão da alternância no ensino superior, eu estava falando para o Antonio (Carlos de Souza Lima), a gente enfrenta as mesmas dificuldades institucionais. Começamos a discussão com a Secretaria de Educação do estado e com o MEC, que deu todo o apoio na época, inclusive financeiro. Mas o MEC não conseguiu assumir efetivamente a execução do projeto. A partir daí, a Funai passou a bancá-lo e diferentes coordenações (CGETNO, CGGAM, CGLIC) envolveram-se em sua promoção, juntamente com a Coordenação de Promoção a Cidadania (CGPC). Em uma última reunião, realizada no início de 2013, os Munduruku optaram pela parceria com o Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA), que tem um campus rural em Marabá, no qual se oferece um curso de Agroecologia para os povos indígenas do Sul do Pará, uma discussão da qual participamos ativamente. Falta, no entanto, a formalização de critérios e da metodologia para a implantação de cursos de nível médio e técnico e da Proeja FIC. Há também a necessidade de formação das equipes dos Ifet que atuam em processos de formação indígena e de uma política de formação para

povos indígenas que não esteja necessariamente vinculada à educação escolar, dialogando com as pedagogias e com os conhecimentos dos próprios povos indígenas. Como já existia uma equipe sensibilizada para essa abordagem diferenciada, os Munduruku se apropriaram de tal modo do curso, que agora não somos mais nós que decidimos o que o curso vai ser. Nossos principais parceiros hoje são o IFPA, a Sesai e as coordenações regionais e gerais da Funai. Bom, os problemas já foram mencionados aqui. É preciso consolidar as ações de educação para a territorialidade, pois ainda há pouca internalização da proposta nas CR. Nós, como não indígenas, devemos estar atentos à necessidade de definir formas de contribuição da política para as ações educativas não escolares já existentes, para as novas epistemologias, como já mencionado. Hoje, o que a gente sente é que o Ibaorebu é muito mais do que uma experiência educativa. Passou a ser uma experiência de mobilização muito grande, de formação política, de formação para a proteção do próprio território do povo Munduruku. Então, esse é o grande trunfo do Projeto Ibaorebu. Pensar a territorialidade ligada diretamente à autonomia do povo Munduruku. Eles se apropriaram do Projeto de tal forma que são eles agora que nos ditam a pauta constantemente. Muito obrigado.

CLOUDE CORREIA Boa tarde. O Projeto Formar PNGATI surgiu para contribuir com o programa de formação continuada em PNGATI que o Jaime (Garcia Siqueira Jr.) acaba de apresentar, com o objetivo principal de formar gestores públicos e indígenas, e também visando dialogar com metas ligadas aos centros indígenas de formação do Projeto Gati. Trata-se de um projeto que envolve uma rede considerável de parceiros, e que está sendo executado pelo IIEB, pela Funai e pelo ICMBio, contando com a parceria do Projeto Gati, da Coiab e da GIZ e, regionalmente, com o apoio do CIR em Roraima, da Canindé e da Focimp, no sul do Amazonas, e da Unir e da Metareilá, para o curso que está sendo feito em Rondônia. O projeto tem dois eixos principais. O primeiro deles é a realização do curso básico de formação em PNGATI em Rondônia, Roraima e sul do Amazonas. O segundo é a elaboração de um diagnóstico de sistematização de informações sobre centros

indígenas de formação e experiências de gestão territorial e ambiental. Sendo assim, este seminário, com participação do IIEB, em consonância com o segundo eixo do projeto voltado para a Amazônia, nos estimula a conseguir parcerias e apoio e replicar o diagnóstico, a sistematização de experiências de centros de formação para além da Amazônia. Nesse primeiro eixo, vinculado ao curso básico de formação em PNGATI, a gente tem trabalhado dentro daquela estrutura que o Jaime (Garcia Siqueira Jr.) apresentou. São cinco módulos de uma semana cada, desenvolvidos ao longo de um ano. Nossa proposta junto com os demais parceiros é utilizar esta estrutura básica como um norte para o curso, adaptando-a a cada uma das regiões concernidas. Antes de começarem as aulas, foi feita em cada uma dessas três localidades uma oficina inaugural para a qual convidamos diversos parceiros das regiões, no intuito de opinarem, de ajudarem a adaptar o curso em termos de metodologia, de conteúdo, de instrutores, de material didático e, inclusive, da própria estrutura de cinco módulos. Com as adaptações propostas, no sul do Amazonas implantamos quatro módulos dilatados, reduzidos em número. Ainda no sul do Amazonas, mas também em Roraima, houve uma fusão do conteúdo de um módulo em outro, uma adaptação em relação ao interesse de cada região e sua ordem também foi modificada. No caso especial de Roraima, o três passou a ser o um e vice-versa. Como podemos ver a partir desses exemplos, o curso foi completamente adaptado a cada uma das localidades, o que evidencia a dificuldade em manter uma estrutura básica, generalizada, de formação para ser aplicada em todas as regiões do Brasil. Ao fazer as adaptações, procuramos considerar as especificidades, mas o conteúdo básico foi preservado. Na primeira fase da formação, os gestores públicos e indígenas (público-alvo desses cursos) entram em contato com um conhecimento prévio, mínimo, sobre o que é a PNGATI, no módulo Entendendo a PNGATI. E, com uma discussão sobre cultura e meio ambiente, que tenta levar em conta tanto a perspectiva indígena quanto não indígena da relação com o meio ambiente e a importância do diálogo entre o conhecimento indígena e não indígena para a gestão de seus territórios. O módulo seguinte está ligado à questão do poder e da sustentabilidade e procura

discutir, historicamente e nos dias atuais, a relação dos povos indígenas com o Estado nacional, levando em consideração as terras indígenas. O módulo três está focado principalmente nos instrumentos de gestão, colocando em discussão as várias ferramentas que têm sido usadas (etnomapeamentos, etnozoneamentos, diagnósticos e planos de gestão) para a gestão dos territórios indígenas. O módulo seguinte, que está sendo chamado de Pesquisa Colaborativa, é o fechamento do curso. Para se chegar até ele, são desenvolvidas pesquisas individuais ou coletivas entre um módulo e outro. Então, temos atividades não presenciais, digamos assim, nesses cinco módulos que são presenciais. Entre um e outro, há uma pesquisa colaborativa desenvolvida pelos alunos. Em cada uma dessas regiões, tivemos um número médio de 35 vagas de forma equilibrada entre indígenas e não indígenas. Na pesquisa colaborativa, temos incentivado os indígenas a formarem grupos com os não indígenas, com a ideia, basicamente, de dar um retorno para a comunidade ou para as instituições em que trabalham sobre o conteúdo transmitido durante o módulo. Com isto, procuramos gerar frutos e informações que colaborem no andamento do módulo seguinte, bem como desenhar propostas de implementação da PNGATI em cada região. Sendo assim, além de todo o processo de formação de gestores públicos indígenas para atuarem em espaços públicos — Comitês, Conselhos, espaços de tomada de decisão —, há também a ideia de abrir espaço no próprio curso para as sugestões de implementação da PNGATI para cada uma dessas regiões. Estamos ainda em uma fase inicial de implementação da formação. Até agora, só foram oferecidos dois módulos em Rondônia, dois em Roraima e um no sul do Amazonas. Mas já deu para perceber que o curso tem sido um espaço bastante produtivo para estimular uma interação profícua, principalmente entre os técnicos governamentais da Funai, ICMBio, Ibama e outras instituições não governamentais e lideranças indígenas. Normalmente confrontados a espaços de diálogo mais tensos, de tomada de decisão, envolvendo questões do cotidiano dos povos indígenas na relação com esses órgãos, no curso, é possível criar outro ambiente de reflexão, de entendimento de problemáticas que dizem respeito à atuação dos técnicos do governo

nas questões indígenas. Temos percebido que o curso tem sido importante para propiciar um diálogo mais suave, para se conversar sobre temas quentes da relação dos povos indígenas. Optou-se pela utilização de instrutores indígenas e não indígenas, muitas vezes da própria região, e este tem sido um aspecto positivo, porque a gente consegue uma interação maior entre os dois grupos. Para os não indígenas, propicia-se um contato mais intenso com o conhecimento indígena, que muitas vezes você não acessa no cotidiano do trabalho em sua instituição. O módulo Cultura e Meio Ambiente, por exemplo, é super interessante nesse sentido. A gente leva sábios indígenas, pajés, para falar sobre relação entre povos indígenas e meio ambiente, sobre a cosmologia desses povos, conhecimento que os técnicos não têm como acessar no dia a dia, cheios de demandas que dificultam sua entrada nesse universo, no mundo dos povos indígenas. A gente procura também trazer uma perspectiva interdisciplinar que transite por conteúdos de diversas áreas do conhecimento, como a ecologia, a agroecologia, a antropologia, a sociologia, a história, a geografia etc. Haveria ainda várias questões para se discutir desse processo de formação, às quais podemos retornar no debate, mas seria interessante pontuar ainda que os cursos têm sido feitos em centros indígenas ou indigenistas de formação. O Projeto Formar PNGATI tem o propósito de contribuir para a valorização e o fortalecimento desses centros e experiências de formação de indígenas em gestão territorial e ambiental. Esta questão também remete à vinculação entre o primeiro eixo do projeto — o curso básico — e o segundo, que é a realização de um diagnóstico para a sistematização das experiências de formação. Este segundo eixo também está numa fase preliminar. No IIEB ele é coordenado pela Andréia Bavaresco, com o consultor que está nos ajudando, o Paul Little. E estamos em uma fase de articulação política com as instituições que possuem experiência em gestão territorial e ambiental ou que estão gerindo centros de formação para dar início à sistematização e ao diagnóstico dessas experiências com o propósito de influenciar de algum modo a PNGATI, visando valorizar e fortalecer esses espaços e essas experiências de formação. Alguns desafios a

gente já consegue visualizar em relação a esse projeto, mesmo que ele ainda esteja em seu primeiro ano. Uma preocupação que temos é a de como se dará a atuação, de fato, desse público que está sendo formado: técnicos da Funai, do MMA, do ICMBio. Eles terão espaço dentro das suas instituições para atuar na discussão da gestão territorial e ambiental? E os indígenas, ocuparão espaços de tomada de decisão? Sendo assim, temos que tentar visualizar um pouco além do curso como será a atuação dos alunos. Temos também uma preocupação com a continuidade do processo de formação no intuito de torná-lo mais amplo. Como imaginar o desdobramento dessa formação e também como ampliar a sua escala? Hoje estamos trabalhando em três regiões da Amazônia, mas há várias outras regiões que estão descobertas e é preciso ver como avançar na ampliação desses processos de formação. Temos ainda o desafio da sinergia dessas várias experiências de formação. Com o diagnóstico e a sistematização das experiências e dos centros de formação, gostaríamos de mapear as informações visando formar todo um público — cuja formação para gestão dos territórios indígenas é fundamental — que vai ter atuação no interior da aldeia mesmo. O que nos tem motivado a desenvolver esse projeto vai muito na direção do que o Gersem (Baniwa) apontou hoje de manhã e que o IIEB também acredita ser indispensável para a boa implementação de uma política pública: a qualificação dos atores que vão estar envolvidos nela. Finalizando, estamos bem otimistas com esse processo de formação, porque já podemos visualizar em escala reduzida um processo de indigenização das questões ambientais. O processo tem-se mostrado bastante rico. Por exemplo, técnicos do ICMBio estão sendo sensibilizados para a questão indígena, compreendendo um pouco mais a relação desses povos com o meio ambiente e estabelecendo um diálogo na linha da conservação que passa pelos territórios indígenas, o que tem sido bastante gratificante. É isso, obrigado.

LEOSMAR ANTONIO TERENA Boa noite a todos. Meu nome é Leosmar Antonio. Eu sou Terena, de Mato Grosso do Sul. Eu gostaria de contextualizar um pouco a situação do estado para que possamos entender

o que nos levou à proposta da Casa de Formação. Antes de tudo, entendemos que o Projeto Gati, apesar de seu viés conservacionista/ambientalista, valoriza a cultura e promove o fortalecimento da estrutura organizacional do nosso povo. Porque não dá para falar em autonomia se não estamos bem estruturados. Foi contemplada em várias falas a questão dos indígenas de Mato Grosso do Sul que estão ingressando nas universidades. São 930 indígenas no ensino superior em diversas áreas de formação, mas recebendo um ensino padronizado, pois grande parte desses cursos foi construída para atender ao capitalismo. Boa parte das comunidades indígenas no país enfrenta esse desafio que tem origem no modelo ocidental de desenvolvimento. Recordo-me que, quando começamos aquele período de informar as comunidades indígenas, de levantar as principais demandas, elas eram por tratores, sementes e óleo diesel. O processo de construção era muito amplo para que as pessoas de fato pudessem compreender a proposta do Gati. Tudo isso é influência desse modelo ocidental de desenvolvimento, do qual queremos nos livrar, mas ele está encravado em nossa comunidade, e precisamos de uma alternativa urgente. Então, o Gati veio também com essa proposta de dar autonomia ao povo. Fizemos alguns intercâmbios, visitamos alguns centros de formação no Brasil e retornamos para nosso estado refletindo sobre o que nós havíamos visto. Então, retornamos com outras dúvidas ainda, porque como todos sabem, em Mato Grosso do Sul temos um governo totalmente, declaradamente, anti-indígena. É um estado campeão em morte de lideranças indígenas, campeão em omissão dos direitos indígenas. Então, todo esse contexto nos levou a pensar numa proposta que alterasse essa realidade, o que não é fácil. Penso aqui nas escolas indígenas que têm uma legislação muito bonita, mas que não se efetiva, porque nós estivemos condicionados dentro desse sistema. Um percentual de 98% dos professores nas escolas indígenas são indígenas, mas isso para a gente, apesar de importante, não é uma garantia da promoção de interculturalidade nas nossas escolas. Então foi isso que nos levou à investida mesmo. Nós temos alguns cursos de licenciatura intercultural, mas apesar do esforço dos envolvidos a

interculturalidade não estava ocorrendo de fato conforme as prioridades indígenas, principalmente nos cursos voltados para os Terena. Eu sou professor desses cursos, então falo com bastante propriedade sobre este assunto. E o que nos levou a pensar em uma Casa de Formação? Foi justamente a vontade de romper com este sistema. Nós não queremos criar uma xenofobia pedagógica, não queremos nos distanciar das universidades. Pelo contrário, sabemos que as universidades são produtoras de muitos conhecimentos importantes, necessários para que as comunidades indígenas possam superar a nova realidade. Outra coisa que as pessoas dizem é que nós estamos buscando a independência. Na verdade, nós estamos buscando autonomia. E a partir daí nós começamos a pensar: como construir um centro no estado de Mato Grosso do Sul diante dessa realidade? Sem o apoio governamental, sem uma organização indígena forte. Nós temos algumas organizações, mas são organizações de etnias, diferente da Coiab na região Amazônica, que engloba vários povos. Como construir um Centro de Formação Indígena Terena se não temos uma organização que seja nossa parceira, a exemplo da Comissão Pró-Índio que vimos no Acre? Então, nessas discussões alguém sugeriu: “por que não montar uma Casa de Formação?” Seu objetivo seria justamente fazer acontecer tudo que não aconteceu numa escola indígena. As escolas contam com recursos próprios, contínuos, garantidos. Nós temos dificuldade para nos manter. E de onde viria esse recurso? O que há no Centro de Formação em Mato Grosso do Sul? Então foram essas as questões sobre as quais refletimos e que nos levaram a pensar em uma Casa de Formação na qual as pessoas pudessem formar para a vida, na qual as pessoas, os professores, não fossem apenas detentores de diplomas, mas detentores também de conhecimento da nossa comunidade. Então, para pensar o Projeto Gati no estado, como um projeto sustentável, deveríamos envolver diversos segmentos sociais. Não seria possível pensar o Gati sustentável deixando de lado nossos anciãos, ou os jovens, as lideranças, os caciques, as mulheres... Não, precisávamos envolver essas pessoas para que o projeto fosse de fato sustentável. O Espaço Gati ou Espaço de Formação ou Casa de Formação que imaginamos tinha

justamente essa função. Por exemplo, introduziram na aldeia o sistema medicalizado, e a introdução desse sistema deixou o pajé de fora, uma pessoa importante na estrutura do nosso povo. Nosso povo desestruturou-se por conta da desconsideração que essas pessoas sofreram na nossa comunidade. Então, o Espaço Gati ou Espaço de Formação ou Casa de Formação tem justamente a finalidade de trazer essas pessoas de volta, no sentido de fortalecerem nossa cultura. Em relação às escolas indígenas, como eu já disse, embora haja um professor indígena, isto não garante que a interculturalidade esteja acontecendo, uma vez que muitos conhecimentos são específicos a uma determinada pessoa da comunidade. E o professor, muitas vezes, não detém esse conhecimento. Além disso, entre os Terena, os processos de ensino-aprendizagem não ocorrem em uma sala fechada, mas em vários outros locais. A roça é um local de ensino-aprendizagem, a roda do chimarrão de manhã é um local de ensino-aprendizagem. Há vários locais de ensino-aprendizagem. E na escola a gente não consegue promover essa interculturalidade. O Espaço Gati ou a Casa de Formação tem justamente esse sentido de levar as pessoas para um espaço receptivo e apropriado para que esses processos possam ocorrer. O sentido da Casa de Formação é justamente esse: promover o desenvolvimento no interior da pessoa, para que ela tenha capacidade de tomar decisões, de mudar a realidade do seu povo e não de promover um desenvolvimento externo. Este é um dos principais sentidos das Casas de Formação que nós pretendemos consolidar. E queremos trabalhar com várias linhas de formação: em medicina tradicional, em direitos indígenas, em agroecologia, em artesanato, em práticas tradicionais de manejo, em informática, em gestão de projetos etc. Várias linhas de formação que atendam principalmente aos problemas que nós encontramos em nossas comunidades e que se devem a diversos fatores. Pois, se nós vivemos em rede, e os problemas vêm por diversos fatores, a resposta que a gente precisa dar deve ser sistêmica também. O Espaço de Formação teria um pouco esse sentido de potencializar nossa comunidade, potencializar o nosso povo para que consigamos dar uma nova resposta a esta nova realidade. Nós temos encontrado

bastante dificuldade também em relação a algumas igrejas evangélicas que estão entrando nas comunidades indígenas e promovendo um massacre cultural do nosso povo. Impedem que alguns rituais, algumas práticas sejam realizadas. Isto é muito forte em Mato Grosso do Sul. Mas não são todas as religiões, até porque a cultura é dinâmica, ela muda muito com o tempo. Então, a princípio, a Casa de Formação não seria institucionalizada, até porque nós acreditamos que ainda não há um ambiente institucional para receber essa nossa proposta. E o que nós queremos é que de fato haja uma interculturalidade, que, nesse diálogo de saber, o conhecimento tradicional seja utilizado para alcançar o conhecimento científico. Nós queremos que o nosso conhecimento dialogue de fato com o conhecimento científico. Porque ao situar o conhecimento tradicional como uma introdução ao científico, nós continuamos mantendo essa subalternidade, mantendo essa hierarquia de conhecimento construída, na qual o conhecimento científico é superior ao conhecimento tradicional. Então o que nós construímos em torno dessa “Casa de Formação” é um projeto de futuro para o povo Terena, construído numa perspectiva de Humanidade, pensando nas futuras gerações. Queremos também que esse espaço sirva para reeducar os não indígenas, que atenda às comunidades indígenas, mas também às não indígenas. Porque eles nos conquistaram, nos iludiram, nos levaram a acreditar em um sistema e acho que é o momento das comunidades indígenas reeducarem os não indígenas e convencê-los a se engajar nessa proposta. Até porque falar em gestão ambiental das terras indígenas envolve outros setores da sociedade. Então seria preciso recuperá-los também. E cada vez mais, as comunidades indígenas, o local está sendo influenciado pelo global. Um exemplo disto são as mudanças climáticas às quais as comunidades indígenas também estão expostas devido à intervenção provocada pelos não indígenas no meio ambiente. As comunidades indígenas sofrem diariamente com isso, então é necessário reeducá-los também. É mais ou menos isso, não sei se ficou claro. Trata-se de uma proposta iniciada agora, mas sobre a qual estamos refletindo profundamente. Muito obrigado.

SILVIA FERRARI

Boa tarde. Me chamaram para contribuir com a discussão sobre a PNGATI, a partir dos dilemas da Assistência Técnica e Extensão Rural em áreas indígenas, que a gente chama, para encurtar, de Ater Indígena, mas é bom que eu deixe claro, antes de começar, que eu não atuo mais na Ater Indígena, essa é uma ação orçamentária executada pelo MDA. Eu não trabalho mais lá, desde o final de janeiro deste ano. Então, o que estou trazendo aqui é a experiência dos cinco anos em que atuei com a temática lá dentro do MDA em diálogo com os demais órgãos. Bom, vou tratar dos dilemas, mas queria começar com os pontos positivos, se não fica meio complicado. Em relação à PNGATI, eu posso levantar três pontos que a Ater Indígena pode contribuir para a sua implementação e que vínhamos construindo em diálogo com a Funai. São eles: apoiar a formação de Agentes Indígenas e Indigenistas para a implementação da PNGATI; manter equipes locais de Ater atuando para a implementação da PNGATI e incorporar Agentes Indígenas nas equipes de Ater. Estes são os pontos principais que, evidentemente, têm diversos desdobramentos. Agora vamos entrar nos dilemas: como é a atuação da Ater Indígena nos dias de hoje? De 2004 a 2010 essa construção foi feita de forma mais ampla, por assim dizer, pois a demanda nos chegava por meio de editais abertos, que as organizações indígenas e indigenistas e organizações de Ater formais — estatais e não estatais — apresentavam para o MDA seguindo as 12 linhas mestras construídas ao longo do tempo em diálogo com o movimento indígena: o fortalecimento da produção sementes, a agroecologia, a gestão territorial etc. Em 2010, foi criada a Lei de Ater oficializando essa política e alterando o processo existente até então, que passa a ser um processo de contratação de prestação de serviços e não mais uma parceria entre o governo e as instituições estatais ou não estatais. E aí cria-se um formato de chamada pública, no qual a intenção em transformar em prestação de serviços era a de facilitar o repasse de recursos, pois, embora os projetos fossem bem executados, havia problemas na hora da prestação de contas, por conta de todas as exigências. Por exemplo, a legislação exigia cotação de preços em lugares onde não há três postos de gasolina para cotação,

lá no interior da terra indígena onde vai ser feita a licitação para a compra de certo produto. Então isso inviabilizava o desenvolvimento do projeto não só para a Ater Indígena, mas também para a Ater quilombola, para a Ater para mulheres e agricultura familiar. Então, o que precisa constar nessa chamada para contratar como prestação de serviço? O que vai ser contratado? Qual o objeto a ser contratado? A qualificação e a quantificação do público beneficiário, quantos indígenas e onde eles estão, em que área geográfica? Que povo? Que terra indígena? Qual o prazo de execução? Quais são os valores para contratação? Para dizer o valor da contratação, você tem que partir de algum princípio. Como é que eu vou dizer quanto eu estou pagando pelo serviço? Eu tenho que determinar que serviço é esse, e é aí que a gente se enrola. Porque, para tanto, a gente precisa de um processo de consulta, de um processo de construção mais amplo e às vezes os tempos do Serviço Público não permitem isso. Outros dois pontos: a qualificação técnica exigida dos profissionais, a equipe que vai fazer este serviço. Temos o dilema: como fazer a contratação de agentes indígenas? O que você normalmente coloca nessa descrição? Tantos profissionais de ciências agrárias, tantos de nível superior, tantos de nível médio, tantos da área social, tantos da área ambiental. E aí os agentes indígenas acabam ficando de fora. Para isso precisamos de um desenho e de um diálogo com a parte jurídica, para se chegar nesse ponto. E isso depende de um esforço dos gestores também. Até onde eu consegui dialogar, nossa possibilidade de abertura nesse sentido era colocar agentes indígenas como monitores. Isso era o que a gente já fazia antes, nos projetos anteriores, a gente podia pagar os monitores indígenas. Mas aí a área jurídica só aceitava nos casos em que fosse possível justificar, efetivamente, por conta da questão da língua. Nos casos em que o técnico que viesse de fora não conseguisse trabalhar por conta da língua... Como se o fato de ter um agente indígena para traduzir fosse resolver o problema. E aí a instituição precisa fornecer a especificação do número de profissionais com suas respectivas qualificações técnico-profissionais. E é preciso haver também os chamados critérios objetivos para a seleção da entidade executora.

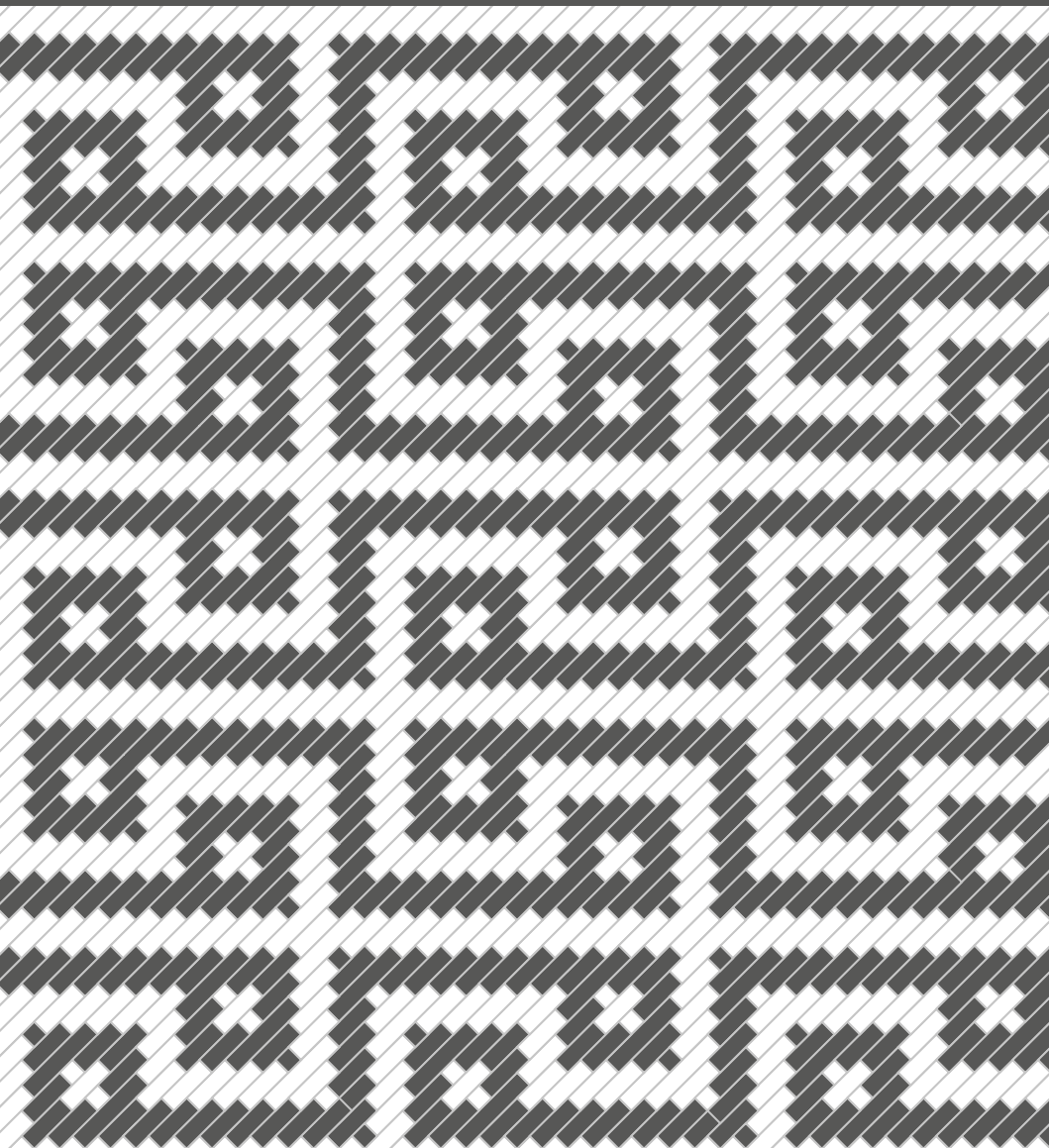
Bom, até aí, a gente ainda consegue estabelecer um diálogo e construir uma proposta em conjunto. Mas, por exemplo, conseguimos fazer uma chamada pública dialogada com o Movimento Indígena, dialogada com estruturas de governo como a Funai, como o MMA, por conta da PNGATI. Mas, para que a Funai possa participar é preciso que se credencie junto ao Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural como prestadora de Ater (Portaria nº 35/2010). E aí a gente vivencia outro problema, uma vez que esse credenciamento não se encaixa no perfil das organizações indígenas e indigenistas. Com isso, tivemos diversos problemas para tentar convencer os conselhos a se aterem, pelo menos, ao que estava na portaria, porque quando você joga isso para o Estado, eles acham que, porque é indígena, eles podem exigir outras coisas. Por exemplo, se não me engano, no credenciamento do Iepé, eles queriam exigir um linguista. Onde está isso na Portaria? Ela exige que a instituição tenha uma infraestrutura mínima para atender à área geográfica que se propõe a atender e uma equipe mínima de profissionais de nível superior (em agrárias e humanas). Outro dilema é o repasse periódico de recurso somente após o serviço, como se estivéssemos contratando um serviço de limpeza. Para que a instituição comece um trabalho, ela precisa ter algum recurso em caixa, para as primeiras atividades. Esta é uma questão sobre a qual se pode dialogar também, criando possibilidades de uma atividade inicial ser uma elaboração de um plano de trabalho. Existem experiências, como no MDS (Ministério do Desenvolvimento Social) com a construção de cisternas, que também constitui um pagamento posterior. Mas imagine se a instituição precisar fazer 500 cisternas para depois receber o dinheiro? Aí fica difícil! Mas isso não existe ainda hoje. As famílias indígenas beneficiárias, para acessarem o benefício pela Lei de Ater devem ter Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAR). No final do ano passado, obtivemos a vitória da DAP Indígena, emitida pela Funai. Mas não sei se isso já está acontecendo nas regionais. O orçamento é muito pequeno para o tamanho da demanda — até o final de 2010, foram atendidos aproximadamente 11 mil indígenas, de 65 projetos. Nesses últimos dois anos, foram três editais: Rio Negro, Rio Grande do Sul e Xavante. Mas, em 2013 Xavante

e Rio Grande do Sul estão na perspectiva do Plano Brasil Sem Miséria. São 1.500 famílias Xavante e 1.500 famílias do Rio Grande do Sul. Então imagine uma instituição conseguir dar conta de um projeto com esta magnitude. Só mesmo uma empresa pública de Ater. Então, a participação foi restringida. Há também a perspectiva da criação da Agência Nacional de Ater (Anater), com o Projeto de Lei 5.740, que está tramitando no Senado a ser capitaneada pelo Ministério da Agricultura, junto com o MDA, com cargos de direção da Embrapa. Sendo assim, estamos caminhando para um retrocesso em relação ao que havíamos conseguido como atendimentos específicos. Há um retorno à universalização. Os últimos editais mostraram isso, como por exemplo o edital da agroecologia que pode atender a qualquer público. Bom, sugestões de como seria possível enfrentar este dilema: por intermédio de uma eleição e da priorização de demandas dos povos indígenas de forma conjunta envolvendo MDA, Funai e Movimento Indígena. Tentou-se fazer isto através da CNPI, mas a CNPI é uma instância muito ampla, e há muitos temas para debate. Eu acho que o comitê gestor da PNGATI poderia ser um espaço para isso. Deveria haver um diálogo entre a Ater Indígena e a PNGATI, com um planejamento conjunto de ações e negociações para melhorar a forma de contratação. Também, por exemplo, com sugestões para mexer na portaria de credenciamento. Dentro do objetivo da PNGATI, foi instituído o desenvolvimento sustentável de comunidades indígenas, para ser executado pelo MDA, o que é um sonho antigo, e que pretende abarcar tudo que não foi caracterizado como assistência técnica. Por exemplo, a gente conseguir criar intercâmbios dentro do projeto de assistência técnica. Na minha avaliação, é a experiência mais bem sucedida em termos de metodologia nesses anos em que eu venho acompanhando os projetos de Ater Indígena. Mas só isso não é suficiente, tampouco o é somente o processo de formação. Essa ação viria para suprir a formação de agentes indígenas, a formação de gestores, dialogando com a PNGATI. Seria o caso de avaliar a quanto remonta este recurso. Eu lembro que em 2012 havia uma previsão de 400 mil reais, 2013 eu não sei. Obrigada.



SEGUNDO DIA

13/11/2013



Depois de duas falas de abertura, o segundo dia da Oficina foi reservado aos grupos de trabalho com representantes de diversas instituições presentes. Ao final, foi realizada uma avaliação coletiva da Oficina e propostos encaminhamentos de ordem prática.

ABERTURA DOS TRABALHOS

Antonio Carlos de Souza Lima fez um balanço do dia anterior e destacou alguns pontos. Primeiramente, voltou ao tema da dispersão das políticas indigenistas. Mencionou a questão da sustentabilidade dos projetos e o desafio de passar de experiências piloto como as que vem sendo implementadas para uma escala maior, sem comprometer a qualidade do trabalho, seus resultados e principalmente o pressuposto de autonomia indígena. A partir daí, colocou uma série de questões que julgou serem úteis para o debate dos grupos no segundo dia.

Carlos Aparecido Fernandes, moderador do evento, apresentou a dinâmica dos grupos de trabalho e organizou as atividades do dia.

Transcrições

ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA Bom dia. Acredito que tenhamos tido um dia bastante rico ontem. Rico em informações, em repasse de experiências históricas, rico na recuperação da diversidade dessas experiências e também na percepção das lições que deveriam ter sido aprendidas, não necessariamente por nós mas pelos sistemas administrativos brasileiros em geral, nos planos municipal, estadual e federal. As discussões foram bastante focadas. Sendo assim, creio que teremos condição de fazer um trabalho muito bom nesse dia de hoje,

nos grupos de trabalho. O primeiro ponto que eu gostaria de ressaltar é que aquela ideia que eu apresentei, da dispersão das políticas indigenistas, ela pode ser aplicada ao que nós pensamos ontem ao longo do dia. A dispersão é muito grande, há muitos esforços que são relativamente recentes. O Luís Donisete já apresentou a história da Rede de Cooperação Amazônica (RCA). A dinâmica de rede, na verdade, é relativamente recente, mesmo no caso da RCA, composta por organizações governamentais tão antigas. Vimos também que esta dispersão está no plano das experiências universitárias, experiências estas que existem, mas que não necessariamente se inter-relacionam, encontram fóruns de discussão, dialogam. Muitas vezes até existem espaços no caso das universidades, como em congressos científicos, mas não se tenta transformar isso em instrumento para tomada de posição no plano das políticas institucionais. O que não quer dizer que redes de universidades, ONGs e setores governamentais não tenham articulações próprias, de outras naturezas. Mas digamos que esses setores não se articulam necessariamente. Internamente, existem dinâmicas desenvolvidas do ponto de vista da administração pública, de modo mais abrangente, seja nas universidades, seja em organismos da administração direta, seja em fundações e órgãos dessa natureza, em autarquias. Então, temos por um lado a dispersão, a falta de um entrelaçamento entre muitas coisas já aprendidas, vividas. A RCA produziu recentemente uma publicação importante, muito voltada para as experiências de sustentabilidade. Outra publicação sobre a Ater Indígena que eu considero muito importante foi produzida há algum tempo, mas falta colocar no papel e criar dinâmicas de inter-relacionamento e aglutinação que superem esta dispersão entre os diferentes campos que dividimos aqui, que a gente sabe que não são tão separados assim e que, na prática, podem atuar de modo coligado. Outra característica recorrente, nas mesas sobretudo, foi a falta de sustentabilidade das experiências. Em sua grande maioria, seja em que ponto estiverem, foram ou são experiências piloto. E aí temos um ponto que acredito que seja bastante importante para as discussões do dia de hoje. Gersem

(Baniwa), ontem, recuperou em sua fala a importância, por exemplo, do PDPI (Projeto Demonstrativo de Povos Indígenas) e a lacuna que representa a falta de reflexão sobre, para entendermos melhor os caminhos de aprendizagem da participação indígena. Eu creio que isso valeria também para a política de educação, para a política de saúde. Em suma, vou transformar os pontos que sinalizamos ontem em perguntas. Uma das coisas que a gente também viu foi a dinâmica homogeneizante das políticas e das instituições que respondem a uma administração pública governamental. Eu diria que não apenas à administração pública governamental, mas igualmente à cooperação técnica internacional e às agências de fomento que também têm seus padrões de enquadramento das experiências. Então, como é que se dá maior escala às experiências piloto? Como é possível dar maior escala sem cair na homogeneização que as dinâmicas de administração estatal produzem? Como é possível ter recursos do Estado, atuar de acordo com construções a partir do plano local e regional sem ser em uma permanente instabilidade, um permanente experimentalismo. E em uma coisa que a Mônica (Nogueira) nos chamou a atenção, um certo “voluntarismo” (no sentido positivo da palavra) que aproveita dessa relativa marginalidade? Como é possível, então, fugir do lado homogeneizante das dinâmicas estatais? Antonio Dari também chamou a atenção para isso dentro das universidades. Como conseguir isso e, ao mesmo tempo, conseguir operar com os recursos governamentais que são os mais duradouros? Ainda que muitos problemas possam ser apontados em relação à política de educação dos últimos anos — uma política voltada para poucos grupos, executada por mecanismos bastante restritos —, por outro lado não se pode negar seu alastramento. Há muito para criticar, inegavelmente. Há uma enorme dispersão dos recursos para escolas indígenas e milhares de problemas com a falta de avaliação, uma verdadeira lavagem de mãos por parte do MEC em relação à implantação da política de educação indígena, como apontou o Gersem em uma palestra que a gente está transformando em vídeo aula. A gente poderia dizer a mesma coisa da área de saúde,

que está, como todo mundo sabe, caótica. Então, no caso da PNGATI, como não repetir os erros de implantação de políticas anteriores e não ficar daqui a algum tempo chorando as mesmas pitangas, algumas muito previsíveis? Como se poderia, por exemplo, institucionalizar o lado bom da experimentação, da experiência das ONGs, apontado pela Monica (Nogueira) e pela Sílvia (Ferrari), sem cairmos numa das formas de clientelismo tutelar? A criação de redes de clientela, locais, regionais, operadas a partir do órgão tutor foi, indiscutivelmente, em outros cenários históricos, uma das formas pelas quais se conseguiu fazer isso funcionar. Prevalcia sempre na ideia de que havia uma emergência — o Jaime (Garcia Siqueira Jr.) ontem mencionou isso. Como é possível ultrapassar o emergencialismo e lidar com o fato de que são desafios cotidianos? Desafios que precisam ser devidamente enfrentados, vividos e que não basta ter uma rede de suporte fiel em troca de apoio. Como, por exemplo, manter, o tão rico panorama de metodologias específicas? Esta foi outra questão apontada ontem em todas as mesas: o desenvolvimento de metodologias bastante específicas de trabalho. Eu não estou me referindo à pedagogia da alternância. Eu acho que a pedagogia da alternância surgiu ontem como um ponto importante a ser discutido, sobretudo no plano das universidades públicas, pois há um grande gargalo nisso tudo que se chama Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior). A relação entre a Andifes e a Secretaria de Educação Superior do MEC é um importante elemento. Quem é professor universitário deve saber que os orçamentos das universidades e suas carimbagens são negociados no plano da Andifes, e a Secretaria de Ensino Superior (Sesu) segue o que a Andifes pactua. No esquema que a gente sabe que funciona na administração pública, toma lá e da cá de apoios e vantagens. Este é um cenário no qual os reitores podem mais do que, às vezes, dizem; e, às vezes, menos do que a gente gostaria. Então, como é que a gente consegue se manter nesse cenário governamental, não governamental, seja de universidades, seja de administração direta? Como é que a gente entrelaça esses diversos processos formativos, no plano das metodologias, das temporalidades

e da certificação? Como é que a gente faz, por exemplo, numa instituição complicada como o Conselho Nacional de Educação para certificar e reconhecer alguns cursos? O Jaime (Garcia Siqueira Jr.) estava chamando a atenção para o fato de que a Funai vai se articular, o Comitê Gestor da PNGATI vai se articular com a universidade para a certificação. O problema é que, dependendo do curso, até para as universidades é difícil certificar. Então vão começar a surgir as adaptações. E as adaptações muitas vezes levam às corruptelas das ideias inicialmente pensadas. Então, em última instância, como é que a gente articula atores governamentais e não governamentais, no uso de recursos governamentais, para não apenas contribuir para a implementação da PNGATI, mas contribuir a partir de uma sistemática de formação de pessoal? O Gersem (Baniwa) recuperou esta questão no caso da relação do Movimento Indígena com os processos demarcatórios, em grande medida, no cenário do PPTAL etc. Como a gente articula, já que sabemos que ninguém dá conta de cobrir o tamanho da demanda, utilizando recursos governamentais e suplantando aquilo que está acima das próprias instituições que desejam executar? Às vezes certas instituições do poder público dizem que vão fazer determinadas coisas e depois afirmam que não puderam porque o TCU, a CGU ou a AGU não deixou. Esta é uma realidade da administração pública hoje. Indiscutivelmente. Talvez com mais formação, com mais consciência, com uma melhor percepção, com uma melhor discussão, erros que foram cometidos no passado possam não ser repetidos. E lições aprendidas possam ser potencializadas. Não sei se estes poucos pontos que eu escolhi priorizar das inúmeras coisas debatidas ontem irão ajudar vocês. Espero que sim. Creio que eles sistematizam alguns dos gargalos para a gente ultrapassar o ponto alto, sem perder o lado importante das especificidades. Obrigada.

CARLOS APARECIDO FERNANDES Bom dia. Passaremos agora ao debate das perguntas estratégicas orientadoras. Se vocês olharem o folder, como ressaltado ontem, há seis perguntas que já foram previamente discutidas pela organização a partir do conhecimento das

experiências em curso, enfim, da própria prática dos envolvidos na organização para orientar as discussões durante a oficina. Então, a primeira parte da tarefa é debater essas perguntas. Uma vez debatidas, os conteúdos vão ser registrados, assim como os resultados das discussões, que serão apresentados em plenária. Às vezes muita coisa é debatida nos grupos, mas é preciso pontuar aquilo que efetivamente se deseja apresentar para discussão na plenária. Qual o passo a passo para se cumprir a nossa tarefa? Em primeiro lugar, identificar e organizar o local de trabalho. Nós temos seis grupos formados, os espaços já foram identificados. À minha direita, nesse corredor, vão funcionar os grupos dois e três. Aqui na plenária, onde nós estamos, vai funcionar o grupo um. Os grupos quatro, cinco e seis estarão na sequência do corredor, ok? Os lugares já estão todos identificados. Lá vocês vão encontrar cadeiras e um cavalete com o *flipchart* no qual nós já registramos as perguntas. É esse o material que vocês vão utilizar com os pincéis. Vocês devem designar no grupo o moderador ou moderadora que irá ajudar na condução dos trabalhos. É preciso garantir a ordem da fala, ou seja, garantir que todos possam se manifestar efetivamente e fazer o possível para motivar o grupo para as discussões. Além do moderador ou moderadora, é preciso haver um relator ou relatora, ou seja, aquele que irá apresentar o trabalho na plenária. Tudo bem? Então serão duas pessoas em cada grupo: para ajudar na moderação e para fazer o relato. É importante designar o relator logo no começo, porque a nossa experiência de trabalho de grupo é que a gente discute, todo mundo anota e depois fica um pouco confuso. É preciso também debater as perguntas estratégicas orientadoras. Depois eu vou mostrar para vocês quais são elas. É preciso registrar o que será apresentado na plenária. Em cada sala, há um cavalete com as folhas de papel. A ideia é que vocês escrevam no papel os pontos que vocês querem apresentar para a plenária. Não vamos utilizar o *datashow*, nem o *PowerPoint*. Vamos escrever no painel para que todos utilizem a mesma forma de apresentação. A manhã toda será dedicada à discussão e, em seguida, teremos dez minutos de apresentação na

plenária. Se vocês observarem no *folder*, temos seis perguntas orientadoras, e elas podem ser classificadas segundo algumas temáticas estratégicas para a nossa discussão. Como assim? A pergunta do Grupo 1 aborda a questão dos formatos dos processos formativos: Quais são os possíveis formatos empregados nos processos formativos voltados para a gestão territorial no Brasil indígena de hoje? A pergunta do Grupo 2 trata do tema das estratégias metodológicas e pedagógicas: Quais são as estratégias metodológicas/pedagógicas dos processos formativos voltados para a gestão territorial? A pergunta do Grupo 3 é: Quais são os conteúdos e os temas importantes a serem trabalhados nos processos formativos voltados para a gestão territorial? O Grupo 4 se encarregará do tema dos arranjos institucionais para os processos formativos: Quais são as possibilidades de inserção e os arranjos institucionais de implementação dos processos formativos voltados para a gestão territorial em universidades, associações indígenas, ONGs, Funai e outros órgãos públicos? O Grupo 5 abordará o tema da contribuição da implementação da PNGATI e de outras políticas: De que modo os processos formativos voltados para a gestão territorial podem contribuir para a implementação da PNGATI, para a elaboração de PGTA e outras políticas públicas voltadas para os povos indígenas? O Grupo 6 trata do tema da interface possível entre os processos formativos dos povos indígenas voltados para a gestão territorial e os quilombolas, os povos e comunidades tradicionais, os pequenos agricultores e agroextrativistas: Quais as possibilidades de interface entre os processos formativos voltados para a gestão territorial em Terras Indígenas com outros segmentos da sociedade com processos similares de territorialização, tais como quilombolas, povos e comunidades tradicionais, pequenos agricultores e agroextrativistas? Então, como vocês podem ver, para cada um dos grupos há um tema e uma pergunta orientadora. Esta classificação é muito importante porque é isso que vai gerar alguns subsídios para orientar a elaboração, a discussão mais aprofundada de processos formativos para a gestão territorial. Mas, além de cada uma das perguntas, para cada um dos

grupos, existe também uma pergunta geral que vai ser respondida por todos os grupos: Como as políticas públicas podem contribuir para o fortalecimento e a manutenção da diversidade dos processos formativos em gestão territorial, considerando suas especificidades? Então, o Grupo 1 vai responder à pergunta geral e abordar a questão dos formatos; o Grupo 2, à pergunta geral e estratégias metodológicas e pedagógicas; o Grupo 3, à pergunta geral e temas e conteúdos. Está claro? Como nós fizemos para compor os grupos? Nós pegamos a lista de presença e, à medida que vocês foram fazendo o credenciamento, os grupos foram sendo formados com representantes das diferentes instituições aqui presentes. A lista dos grupos está lá. Eu gostaria que vocês consultassem a lista e se localizassem. Quem não tem o seu nome lá, por favor, me procure, que eu faço o ajuste. Pode ser que tenha escapado um nome, enfim, ou que alguém não tenha feito o credenciamento. A Andréia (Bavaresco) está dizendo que é possível que alguns grupos fiquem desfalcados. A gente só vai saber isso depois que vocês se movimentarem. O importante é que a gente consiga garantir um número de participantes que permita estabelecer a discussão entre vocês. Vocês têm a manhã toda para o trabalho.

GRUPOS DE TRABALHO

Grupo 1

COORDENADOR:

- João Nunes Cruz

INTEGRANTES:

- Aglaia
- Ana Paula
- Francinete Soares Martins
- Januário Tseredzaro
- Monica Nogueira
- Renata Oliveira
- Toya Manchineri
- Ricardo Neves Ará

PERGUNTA ESPECÍFICA ORIENTADORA:

- Quais são os possíveis formatos empregados nos processos formativos voltados para a gestão territorial no Brasil indígena de hoje?

Encaminhamentos

Alguns pontos foram levantados em relação à pergunta geral. Salientou-se que as políticas públicas devem tentar reduzir a dispersão de seu foco para ajudar (mais do que atrapalhar) o desenvolvimento das atividades. Foram feitas críticas ao Comitê Gestor da PNGATI, pelo fato de ainda não ter proporcionado um ambiente de integração no campo da formação, tornando sua incidência política e epistêmica baixa. Em relação aos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP), foi unânime no grupo a ideia de que deveriam considerar sobremaneira as trajetórias

individuais (biografia) dos formandos, adotando o “antes-agora-depois” como estratégia para favorecer a integração entre a aprendizagem e o exercício político e profissional. As metodologias de ensino devem saber estruturar os temas e os conteúdos de modo a favorecer a inovação. Os processos formativos, por sua vez, devem ser avaliados em relação à sua efetividade ou, em outras palavras, o próprio conceito de efetividade deveria ser repensado à luz da preocupação em formar pessoas integralmente, ou seja, formar formadores.

Na tentativa de responder à pergunta específica proposta, o grupo enumerou alguns formatos possíveis, tendo em mente a formação continuada e de pós-graduação, como cursos superiores específicos e de nível médio, ofertados por instituições de nível superior (IES), com participação efetiva dos povos indígenas em suas formulações. Alguns exemplos já existentes são: Gestão Territorial Indígena da UFRR (GTI/UFRR), o Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília (CDS/UnB), a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Além disso, o grupo chamou a atenção para a potencialidade do ensino-aprendizagem nos processos formativos informais em gestão territorial como, por exemplo, a formação em gestão territorial e ambiental da Rede de Cooperação Amazônica (RCA); a formação dos Agentes Territoriais e Ambientais Indígenas (Atai), proposta pelo Conselho Indígena de Roraima (CIR); a formação dos pesquisadores indígenas do Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena (Iepé), ou mesmo alguns Planos de Gestão Ambiental e Territorial (PGTA) e intercâmbios como estratégia de formação. Estas experiências diversas são capazes de oferecer uma aprendizagem intercultural baseada no “fazer”, na observação e no questionamento, como proposto pela RCA nos chamados Centros de Formação Indígena. Trata-se de espaços de formação em gestão técnica e política, como é o caso do Cafi, protagonizados pelos próprios indígenas.

Antonio Dari, da UFGD, participou do debate, buscando esclarecer a afirmação de que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) deveriam considerar as trajetórias individuais. O que se entende por “trajetórias pessoais”? Seriam as das pessoas que realizam os cursos de formação ou aquelas dos grupos envolvidos? Obteve como resposta que são os alunos

o alvo dessa reflexão, uma vez que podem atuar como multiplicadores da formação recebida em diversos ambientes, seja retornando à aldeia, seja fazendo uma nova qualificação de nível mais avançado. A trajetória individual, nas palavras do grupo, revela a “rede de relações da pessoa com o mundo político e com o mundo acadêmico”. No entanto, permaneceu a dúvida: tratar-se-ia, exclusivamente, de um acompanhamento dos egressos ou esse foco nas trajetórias individuais se daria também durante a realização dos cursos?

Durante os comentários e perguntas, Fábio Vaz (Ribeiro de Almeida), do ISPN, pontuou a questão colocada pelo grupo em relação aos ambientes que favorecem a inovação, estimulando-os a pensar de que modo a PNGATI poderia favorecê-la. Dafran, consultor do Projeto Gati no Sudeste, procurou distinguir as nuances entre os termos formal e informal, quando se fala em cursos de formação para professores. Esses últimos, assim como os de agentes de saúde e saneamento e agroflorestais, formaram pessoas que estão hoje contratadas em suas mais diversas localidades de origem. São formações formais, nesse sentido, porque foram institucionalizadas. Existem situações, segundo ele, mais informais do que isso, como a existência das Casas de Reza (Guarani), por exemplo. O grupo retrucou, baseado no que Luís Donisete mencionara anteriormente, que elas foram institucionalizadas com o tempo, procurando se profissionalizar, fato que não retira o caráter informal da concepção inicial. O grupo lembrou que tal situação também tem repercussões inversas, como o fato de que a formação passa a estar sujeita às peripécias do mercado uma vez institucionalizada.

Grupo 2

COORDENADOR:

- Ivan D'oro

INTEGRANTES:

- Renato Matos
- André Ramos
- Antonio Dari
- Herlon
- Fábio Vaz Ribeiro de Almeida
- Ingrid Weber
- Jéssica
- Oxsen Xokleng
- Rodrigo Paiva
- Isabel Mesquita

PERGUNTA ESPECÍFICA ORIENTADORA:

- Quais as estratégias metodológicas/pedagógicas dos processos formativos voltados para a gestão territorial?

Encaminhamentos

Em relação à pergunta geral, o grupo discutiu a importância da ênfase na titulação para maior profissionalização, visando à contratação de profissionais locais e das comunidades. A articulação setorial necessita incluir os Ifet, as universidades e a educação básica regular para dar mais robustez e, portanto, segurança aos processos formativos e suas respectivas políticas públicas. Em relação ao conteúdo das últimas, levantou-se a necessidade de uma maior articulação da formação em gestão tanto com a saúde e com o magistério quanto com a PNGATI e com a história indígena. Isto provocaria uma construção ao mesmo

tempo específica e geral das noções de gestão territorial e de sustentabilidade, fortalecendo, por sua vez, os usos do regime de alternância.

Em relação à pergunta específica, o grupo reafirmou a necessidade de envolver na formação todos os segmentos sociais (idades, gêneros etc.) e gestores públicos. É preciso investir na formação política, técnica e jurídica destes gestores para que sejam capazes de levar as demandas indígenas às instâncias de poder decisórias. Pensar a gestão territorial holisticamente é conectá-la à saúde, à educação e às outras áreas do conhecimento, como já afirmado anteriormente. É considerar como conteúdo de formação o estudo detalhado da região, dos povos indígenas, de suas cosmovisões, de seus processos societários, da demografia, das especificidades hídricas e geológicas da região, o que deve ser feito em conjunto e respeitando os tempos das comunidades indígenas. É preciso utilizar metodologias que possibilitem a problematização das realidades, dos saberes, conhecimentos e pontos de vista envolvidos, designando como formadores os chamados mediadores, de preferência, com domínio da língua da etnia com a qual se irá trabalhar, o que significa priorizar aqueles que detêm conhecimentos tradicionais sobre as relações com o ambiente e com o território, principalmente sábios indígenas e infantés. O centro de formação deve servir como práxis, não apenas como teoria, e deve abarcar temas ainda pouco trabalhados como o estudo da história dos movimentos indígenas da região e nacionais, bem como suas lutas históricas.

O foco nas perspectivas e especificidades locais para gestão territorial e sustentabilidade deve atentar para as possíveis atividades produtivas no interior das terras indígenas, mas também para agregar valor visando complementar a renda, através da capacitação em contabilidade, economia etc.

Os comentários da plateia a este grupo foram um pouco tímidos, restringindo-se a maiores explicações sobre os mecanismos precisos que poderiam gerar o fortalecimento político dos regimes de alternância. Tratar-se-ia de uma reformulação da estrutura administrativa universitária ou de financiamentos específicos por meio de editais

que pudessem viabilizar estes regimes? A resposta foi a de que ou se tem um problema ou outro. Na maioria das vezes, quando os cursos acontecem somente nas terras indígenas, o regime de alternância não é adotado. Por outro lado, quando o curso ocorre na cidade, a dificuldade é justamente trazer esta abordagem mais prática das experiências de formação. De um modo ou de outro, o acompanhamento deve ser feito tanto pelas instituições envolvidas quanto pela comunidade, o que remete ao controle social da experiência, sem dúvida o aspecto mais difícil do paradigma da alternância.

Grupo 3

COORDENADOR:

- Henyo Trindade Barretto Filho

INTEGRANTES:

- Cristina Velásquez
- Daniel Rosar
- Gersem Baniwa
- Gabriela Coelho
- Hécio Souza
- Isabella Ferreira
- Gabriela Casimiro
- Eduardo Barnes

PERGUNTA ESPECÍFICA ORIENTADORA:

- Quais os conteúdos e os temas importantes a serem trabalhados nos processos formativos voltados para a gestão territorial?

Encaminhamentos

O grupo respondeu à pergunta específica afirmando não haver um pacote pré-definido de conteúdos a serem trabalhados nos processos formativos voltados para a gestão territorial. É, no entanto, fundamental que se sistematizem as experiências, possibilitando a aplicação de conteúdos básicos e transversais nas formações.

É preciso levar em conta que, ainda que os processos formativos sejam introduzidos pelos regimes de conhecimento e epistemologias indígenas, dentro da formação a lógica dos conteúdos e temas incide sobre o resultado, merecendo atenção pedagógica. O grupo concluiu que a PNGATI, em si, não faria muito sentido se não se situasse no

momento histórico do indivíduo ou do grupo que participa da formação, de modo a oferecer uma aprendizagem significativa.

Liliana, da UnB, quis investigar mais a fundo o que o grupo quis dizer com o termo “aprendizagem significativa”, afirmando que o momento histórico do indivíduo ou do grupo tinha a ver com a conjuntura política atual, que tem influência sobre a PNGATI. A resposta que recebeu foi a de que a aprendizagem significativa se refere a uma aprendizagem que faça sentido para os grupos, partilhando do universo em que vivem. Trata-se de uma formação que tente acessar os “princípios das coisas que eles querem conhecer” ou, como acrescentou em seguida Daniel Rosar “saber fazer gestão naquele contexto específico”.

Juliana Araújo questionou a afirmação do grupo de que a ordem dos conteúdos incidiria sobre o resultado. Ela tem acompanhado de perto o Projeto Ibaorebu e percebe que lá não existe propriamente uma ordem, os temas trabalhados surgem da demanda dos próprios alunos, aleatoriamente. O grupo respondeu que, nesse caso, trata-se muito mais de uma ordem metodológico-pedagógica. A ideia é de que a “lógica de apresentação dos conteúdos” não imponha conceitos sem antes mostrar sua genealogia. Além disso, o conceito de ordem aqui refere-se antes à ordem de surgimento das demandas colocadas pelos diversos grupos, podendo se estabelecer das mais variadas formas. A lógica não é dada de antemão, mas vai sendo construída ao longo do processo.

Grupo 4

COORDENADOR:

- Fábio Vaz de Almeida

INTEGRANTES:

- Isabel Modercin
- Lourenço Krikati
- Juliana Araújo
- Priscila Chianca
- Leandro Skowronski
- Lúcio Flores
- Leosmar Terena
- Clara Teixeira Ferrari

PERGUNTA ESPECÍFICA ORIENTADORA:

- Quais as possibilidades de inserção e arranjos institucionais de implementação dos processos formativos voltados para a gestão territorial (universidades, associações indígenas, ONGs, Funai e outros órgãos públicos)?

Encaminhamentos

O grupo respondeu à pergunta geral afirmando que é necessário melhorar a compreensão sobre os mecanismos de acesso às políticas públicas e suas inter-relações. A PNGATI, por exemplo, constitui um importante instrumento para a articulação das diferentes esferas das políticas públicas, uma vez que congrega diversos ministérios e institutos. Porém, a fragmentação das políticas e das ações governamentais acaba por gerar uma fragmentação nos próprios processos formativos em gestão territorial. Na contramão disso, instituir canais adequados de comunicação e sensibilizar os gestores para a importância da

PNGATI seria uma forma de flexibilizar o acesso às políticas públicas para atender à diversidade dos processos formativos, algo que deveria ser implementado desde já.

Em relação à pergunta específica, o grupo reafirmou a importância de se definir onde serão alocados os recursos da PNGATI para os processos formativos e como criar mecanismos de acesso a eles. Não se pode deixar de considerar que as comunidades são parte fundamental dos arranjos institucionais, mas ainda enfrentam resistências ideológicas quando tentam participar dos processos ou atuar profissionalmente fora de suas comunidades. O desafio, imaginado pelo grupo, é o de se criar estratégias para superar os preconceitos institucionais. Entre elas, evidentemente, não pode deixar de constar a criação de editais ou de outros mecanismos de apoio financeiro para incentivar e possibilitar que a interação entre experiências que dinamizem novos arranjos institucionais na implementação dos processos formativos. Além disso, a criatividade e a possibilidade desses arranjos passa pela formação dos gestores públicos que lidem com a temática em questão.

Os comentários feitos à apresentação do grupo estiveram centrados na formação como esclarecimento mínimo contra o preconceito contra o índio, que também é cidadão brasileiro. O grupo defendeu que só assim teremos políticas realmente diferenciadas para este segmento da população. Antonio Carlos de Souza Lima chamou a atenção para uma nova forma de se pensar as ações indígenas no Estado, não tanto como uma entidade à parte, que põe em jogo suas demandas fragmentariamente, mas, pelo contrário, funcionando a partir de uma lógica de articulação e de conhecimento das variadas ações governamentais dos povos indígenas. Esta é uma direção de encaminhamento que deve ser formulada ao Comitê Gestor da PNGATI.

Grupo 5

COORDENADOR:

- Cloude Correia

INTEGRANTES:

- Ledson Kurtz
- Rafaela Pontes
- Ribamar Ribeiro
- Robert Miller
- Rodrigo
- Cássio Souza
- Uwira (William),
- Wilke Torres

Grupo 6

COORDENADORA:

- Andréia Bavaresco

INTEGRANTES:

- Sílvia Ferrari
- Sinéia Vale
- Nikolas Raphael
- Jurandir Siridiwe
- Ney Maciel
- Dafran Macano
- Assis Oliveira

OBS: Os grupos 5 e 6 seguiram o mesmo roteiro.

PERGUNTA GERAL:

- Como as políticas públicas podem contribuir para o fortalecimento e a manutenção da diversidade dos processos formativos em gestão territorial, considerando suas especificidades?

PRIMEIRA PERGUNTA ESPECÍFICA ORIENTADORA:

- Como os processos formativos voltados para a gestão territorial podem contribuir para a implementação da PNGATI, a elaboração de PGTA e outras políticas públicas voltadas para os povos indígenas?

SEGUNDA PERGUNTA ESPECÍFICA ORIENTADORA:

- Quais as possibilidades de interface entre os processos formativos voltados para a gestão territorial em terras indígenas e processos similares de territorialização, tais como quilombolas, povos e comunidades tradicionais, pequenos agricultores e agroextrativistas?

Encaminhamentos

O Grupo 5 e 6 responderam conjuntamente à pergunta geral, concordando com a necessidade de regulamentação de profissionais em gestão territorial por meio de editais específicos que apoiem esse processo. Segundo os participantes, isto poderia ser feito através de concursos públicos, estágios ou mesmo intercâmbios. Tal regulamentação definiria, nas palavras de um integrante, as linhas mestras que fundamentam os processos de formação em gestão territorial, criando mecanismos de interface entre os diferentes órgãos envolvidos. Foi unânime dentro dos dois grupos a ideia de que deve haver maior apoio financeiro para as iniciativas já existentes, garantindo-se recursos

regulares para os processos formativos, o que valorizaria as trajetórias das diferentes iniciativas de gestão territorial.

Em relação à primeira pergunta específica, apontou-se como fundamental a capacitação dos gestores públicos (prefeitos, vereadores, secretários de educação etc.) em relação à PNGATI, além da produção de materiais informativos (vídeos, cartilhas, folders etc.) sobre a mesma para os órgãos públicos dos municípios. Para o grupo, é importante investir na sua divulgação, o que só pode ser feito a partir do mapeamento de todas as iniciativas em andamento relacionadas aos processos formativos. Além disso, o próprio Comitê Gestor da PNGATI deve ser mais ativo, envolvendo os diversos órgãos, cada um responsável por seu orçamento. Ressaltou-se ainda a falta de envolvimento do MEC e do Ibama nas discussões e elaborações das estratégias de ação.

Quanto ao conteúdo da formação, afirmou-se ser necessário reconhecer os sábios indígenas como docentes em PNGATI, estabelecendo mecanismos de remuneração para estes indígenas. A PNGATI, incluindo os processos de elaboração de PGTA — metodologia e instrumentos pedagógicos — deve fazer parte do currículo acadêmico de escolas indígenas e não indígenas.

Os primeiros comentários sobre a pergunta inicial foram de Isabel Modercin, que ressaltou a importância do *site* da PNGATI e de sua proposta de congregar redes de experiências e troca de informações. Silvia Ferrari, do Incra-MG, lembrou ainda da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Pnapo) que, apesar de estar bastante relacionada à PNGATI, ainda não fomentou uma discussão de articulação com o Movimento Indígena. Segundo Silvia, o Planapo possui recursos para implementar a Pnapo, incluindo fundos para os processos formativos. Ingrid Weber mencionou a importância do diálogo com gestores das mais diferentes faixas etárias, indígenas e não indígenas, afirmando que não se deve valorizar somente o conhecimento dos mais velhos. Nesse sentido, elogiou o curso Formar PNGATI, em parceria com o IIEB, por ousar colocar um grupo tão heterogêneo para dialogar, em um processo de formação que consiste tão somente em enfrentar os

desafios da implementação dessa política. Trata-se do mesmo objetivo da Casa de Formação, proposta por Leosmar Terena, focada não somente nos jovens, mas aberta a todas as gerações. Henyo (Trindade) Barretto (Filho) pontua que a percepção dos processos formativos se dá de modo diferenciado nas várias regiões onde o Curso Básico é oferecido. A dificuldade maior seria pensar a governança do Comitê Regional da PNGATI em escala local e regional, que só conta com a participação da Funai e dos índios, não incorporando qualquer representação da sociedade civil ou das instituições públicas de atuação regional e local. O dilema estrutural seria se deve ou não reformar a ideia do Comitê Regional da Funai (mais uma reforma administrativa!) ou priorizar a criação de outros conselhos — os Conselhos Regionais do Gati. Andréia Bavaresco, do IIEB, argumentou contra os que acreditam que os comitês regionais não funcionam, afirmando que, de seu ponto de vista, eles foram uma das melhores mudanças acarretadas pela reestruturação da Funai, constituindo-se em um espaço de democracia participativa no qual os indígenas têm poder de decisão, inclusive, em relação ao orçamento. Lembra ainda que a gestão territorial indígena possui diversos níveis, em diferentes formações, que vão desde os cargos em instâncias político-administrativas até aqueles relativos ao trabalho de campo com temas de manejo, por exemplo. Ambas as funções são importantes e uma jamais substituirá a outra.

Em reação à segunda pergunta orientadora, um dos principais pontos abordados, que derivou em inúmeros desdobramentos, foi o de estímulo aos mecanismos de diálogo e de sensibilização no entorno das terras indígenas. Tal mecanismo possibilitaria a intensificação dos intercâmbios entre experiências de gestão territorial e ambiental de outros povos tradicionais (quilombolas, pequenos agricultores e agroextrativistas residentes nas reservas extrativistas e de desenvolvimento sustentável) e dos povos indígenas, reunindo os diversos atores afetados, como se observa no Projeto Nova Cartografia Social. Foi citada como exemplo a experiência do mosaico do Amapá-Pará,

onde os processos formativos atentaram para a gestão territorial das bacias hidrográficas e mosaicos de áreas protegidas, promovendo uma formação conjunta.

Além disso, um verdadeiro mapeamento visando ao fortalecimento das redes já existentes, envolvidas nos processos formativos em gestão territorial realizados por povos e comunidades tradicionais, só poderá ser possível se houver uma interface mais constante entre as diferentes agências de formação, governamentais ou não. Tal mapeamento possibilitará identificar os projetos que já vêm ocorrendo nas terras indígenas.

Em relação especificamente ao governo federal, há uma demanda para que a Funai promova seminários permanentes sobre a PNGATI em cada coordenação regional (CR) e dentro do território nacional, favorecendo assim um ambiente propício para a apropriação dessa política pelas bases. Os órgãos públicos, mas também as associações indígenas e indigenistas, devem valorizar os multiplicadores da política, o que não necessariamente garantirá, mas certamente pressionará, uma ação em todas as terras indígenas pela formação em PNGATI, fortalecendo a ingerência da Funai para a articulação das redes.

Os comentários finais foram feitos por Assis Oliveira, do curso de etnodesenvolvimento da Universidade Federal do Pará. Ele pontuou que quando se discute o intercâmbio entre índios e outros povos tradicionais, a linha de base das discussões é a territorialidade, algo muito maior do que as terras demarcadas para cada população. Para ele, isso é muito claro ao se analisar as áreas de perambulação e de trânsito das populações na região. Falar em gestão, concluiu, significa falar em uma gestão mais ampla, que inclui não somente as terras atuais mas também as bacias hidrográficas e os mosaicos de proteção, por exemplo. Sendo assim, como pensar uma gestão compartilhada desses territórios, entre as mais diferentes populações (fomentando um diálogo com o seu entorno) sem que, ao mesmo tempo, se perca de vista a autonomia de cada uma delas?

SISTEMATIZAÇÃO FINAL DA OFICINA

Henyo Trindade Barretto Filho fez a sistematização final da Oficina, enfatizando os principais pontos discutidos. O primeiro deles, que aparece de diferentes modos nas diversas apresentações, é o tema da integração, da articulação. Seja das políticas públicas, dos atores sociais relacionados à PNGATI, no âmbito dos processos de formação e das experiências de elaboração de PGTA, seja do envolvimento de todos os segmentos sociais, de todos os membros das comunidades de uma terra indígena, pensando holisticamente a questão da gestão territorial e ambiental indígena, composta por questões de saúde, de educação, ambientais, de ordem econômica e de geração de renda. Seria necessário criar mecanismos de interface entre os diferentes órgãos públicos e trazer o Ministério da Educação e da Cultura para o Comitê Gestor da Política PNGATI, o que seria uma tradução, concreta e efetiva, deste esforço de integração. Em outras palavras, esta ideia da integração, ou seja, aquilo que a “política branca” fragmenta (um termo que apareceu durante o encontro), significa tentar reconstruir, costurar, promover articulações.

O Grupo 3 apresentou uma posição interessante ao abordar a questão da flexibilização do acesso às políticas públicas para atender à diversidade. Esta já é uma demanda geral dos povos indígenas, mas também dos povos e comunidades tradicionais que, de certo modo, têm tentado incidir em grupos e comitês do governo. Henyo (Trindade Barretto Filho) mencionou o exemplo do grupo do MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), intitulado Raça, Gênero, Etnia, que se propunha a converter aquelas políticas universalistas de transferência de renda, levando em conta a diversidade cultural e de situações expressas no país como um todo. Segundo ele, a questão também aparece na ideia de rede, de intercâmbios de experiências de

gestão ambiental e territorial e de formação. Por fim, lembrou do *site* da PNGATI como repositório de informação, algo como um *hub* de uma rede de atores e instituições em torno deste tema.

O segundo ponto identificado por Henyo (Trindade Barretto Filho) — e que também apareceu nas discussões de diferentes formas — foi a questão dos conhecimentos tradicionais indígenas, das suas epistemologias, dos seus regimes de conhecimento como elemento fundamental na estruturação dos processos formativos. Ele mencionou o Grupo 1, que abordou a importância de se ter como ponto de partida as “epistemologias e regimes de conhecimento”. O Grupo 2 mencionou o imperativo de “prestigiar e priorizar os sábios indígenas nos processos de planejamento, execução e avaliação dos processos formativos”. O Grupo 3 fez referência à importância dos conhecimentos tradicionais. O Grupo 6 também mencionou a necessidade de “reconhecer os sabedores como docentes” nesses processos. Enfim, a ênfase foi colocada nos próprios processos de aprendizagem dos povos indígenas.

O terceiro ponto que apareceu em todas as apresentações foi o fato de que tais processos não se limitam aos povos, comunidades e associações indígenas, devendo, obrigatoriamente, envolver os gestores públicos. Henyo (Trindade Barretto Filho) localizou esta discussão nos Grupos 1 e 2. Este último sustentou que a formação política, técnica e jurídica precisa, necessariamente, alcançar os gestores públicos, o que pode ter uma repercussão muito importante para quebrar a resistência dos próprios gestores e de suas instituições, a partir de uma incidência nos arranjos institucionais da gestão da política. Afirmou-se também que é importante trabalhar a partir das mentalidades desses sujeitos, caracterizando as formações, inclusive, como formações contra o preconceito e em favor do esclarecimento no âmbito da gestão pública.

Lembrou ainda o que Toya Manchineri havia falado a respeito de o movimento indígena ter formado, mas talvez não tanto como deveria, lideranças. Na ocasião, ele se referia à discussão da formação dos formadores. Parece haver um entendimento de que as pessoas que podem dar contribuições substantivas nos processos formativos têm

elementos, recursos e até mesmo habilidades no diálogo intercultural, na relação com os povos indígenas, e que o esforço de formação dos formadores é bastante necessário para a ampliação destes mesmos processos. Recordou que o Grupo 2 apresentou a ideia de que eles não seriam necessariamente formadores, mas tradutores/mediadores, que funcionariam como uma espécie de “dobradiça”, articulando diferentes regimes de conhecimento e mostrando habilidades muito específicas que definiriam esses atores neste processo.

O quarto ponto destacado foi a ideia da “aprendizagem significativa” dos métodos e abordagens que favorecem a problematização das realidades, que gerou certo debate. Os Grupos 1 e 2 mencionaram metodologias que permitem problematizar as realidades e acessar os princípios estruturantes dos tópicos e dos temas tratados nesta oficina, sempre com foco e ênfase nos processos de formação.

Outro ponto que pareceu significativo foi a necessidade de mapear as experiências para colher eventuais elementos em comum. A sistematização das informações relativas aos processos de formação é uma demanda geral. Ele lembrou que o Grupo 6 mencionou esta questão de modo muito claro, vinculando-a à questão das redes de intercâmbio. Seria necessário “mapear todas as experiências e sistematizar, não mapear apenas algumas, mas todas, algo bem ambicioso”. Também apontou a relação entre os processos de formação, elaboração e implementação dos Planos de Gestão Territorial e Ambiental das Terras Indígenas (PGTA), por si só processos formativos. Essa discussão apareceu em pelo menos dois grupos.

Mencionou ainda que tanto o Grupo 1 quanto o 5/6 teceram considerações sobre a ideia de valorizar e fortalecer as iniciativas e ações já existentes, inclusive com apoio financeiro. O grupo 5/6 postulou “apoiar financeiramente as iniciativas já existentes, valorizar as iniciativas já existentes”. As iniciativas apresentadas nas três mesas de debate do primeiro dia da Oficina constituíram uma pequena amostra dessa pluralidade que precisa ser valorizada. Para concluir, inspirado no Grupo 5/6, fez uma pequena provocação sobre a tensão entre a

valorização da diversidade de iniciativas e a tentativa de se encontrar um fio condutor, um arcabouço mínimo, um currículo fundamental, mesmo sob o risco da homogeneização. Para Henyo, há uma tensão interessante entre a conservação da pluralidade e da diversidade dos arranjos institucionais, dos recursos formativos, das metodologias e das abordagens e a tentativa de identificar elementos comuns entre eles. Talvez estes últimos pudessem servir como subsídios básicos a partir dos quais todos pudessem desenvolver suas próprias plataformas.

Transcrições

HENYO TRINDADE BARRETTO FILHO Quero começar esclarecendo que o que vou apresentar aqui para vocês está longe de ser a última palavra sobre tudo o que foi discutido. Quero dizer desde já que eu não tenho a pretensão de abarcar a integralidade do que foi apresentado, mas dar uma contribuição para identificarmos alguns pontos comuns que emergem das exposições dos quatro grupos que, originalmente, eram seis. Certo? Faço isso por uma convocação da coordenação e não porque tenho talento especial para tanto. Torna-se difícil avançar sem chamar a atenção para um primeiro ponto que aparece de diferentes modos, nas diferentes apresentações, que é o tema da integração, da articulação, seja das políticas públicas, seja dos atores sociais relacionados à PNGATI, seja no âmbito, por exemplo, dos processos de formação e das experiências de elaboração do PGTA, do envolvimento de todos os segmentos sociais do povo, de todos os membros da comunidade de uma terra indígena, seja pensando-se holisticamente a questão da gestão territorial e ambiental indígena, composta por questões de saúde, de educação, ambientais, de ordem econômica, de geração de renda etc. Então, temos aí um primeiro ponto que me parece importante, que é a ideia da integração, aquilo que a “política branca” (um termo que apareceu aqui) fragmenta e que a gente tenta reconstruir, costurar, promover articulações. O Grupo 3, por exemplo,

referiu-se à PNGATI como “uma política que vem articular essas coisas”, todas essas outras dimensões da política. Então, um primeiro tema importante é este, que aparece também na ideia de rede, de intercâmbios de experiências, seja de gestão ambiental e territorial, seja de formação. Creio que foi o Grupo 5/6 que apresentou isso de modo mais claro. Agora, ao final, falando exatamente sobre esta questão, a Belinha mencionou o papel do *site* da PNGATI como um repositório, um *hub* de uma rede de atores e instituições em torno desse tema. Bom, há um segundo ponto, que aparece também de diferentes formas. O Grupo 1 falou sobre a importância de se começar a partir das epistemologias e dos regimes de conhecimento. O Grupo 2 falou do imperativo de prestigiar e priorizar os sábios indígenas nos processos de planejamento, na execução e avaliação dos processos formativos. O Grupo 3 fez referência à importância dos conhecimentos tradicionais. O Grupo 6 falou da necessidade de reconhecer os sabedores como docentes nestes processos. Então, a questão dos conhecimentos tradicionais indígenas, das suas epistemologias, dos seus regimes de conhecimento como elementos fundamentais na estruturação destes processos formativos foi também um elemento comum em todas as apresentações. Um terceiro aspecto, que apareceu igualmente em todos os grupos, é o fato de os processos não se limitarem aos povos, comunidades e associações indígenas, devendo obrigatoriamente, necessariamente, envolver os gestores públicos. Esta questão apareceu no Grupo 1. O Grupo 2 apontou para a necessidade de incluir nesta formação política, técnica e jurídica os gestores públicos, o que pode ter uma repercussão muito importante, como enfatizado pelo Grupo 3, para quebrar a resistência desses próprios gestores e de suas instituições a partir de uma ação nos arranjos institucionais da gestão da política. É de suma importância trabalhar em cima das mentalidades dessas pessoas, caracterizando as formações, inclusive, como formações contra o preconceito e em favor do esclarecimento no âmbito da gestão pública. O Grupo 5/6 ressaltou igualmente essa questão. Este terceiro ponto desdobra-se, se vocês concordarem comigo, em outro

que apareceu mais em uns grupos do que em outros, e que surgiu até mesmo na fala final do Toya Manchineri, quando ele disse que o Movimento Indígena tem formado, mas talvez não tanto como deveria, lideranças. Parece haver um reconhecimento de que as pessoas que podem dar contribuições substantivas nos processos formativos não necessariamente têm elementos, recursos ou até mesmo habilidades para o diálogo intercultural, na relação com os povos indígenas. E que o esforço de formação dos formadores seria extremamente necessário, visando à ampliação desses processos de formação. Aí, eu abro um parêntesis, se vocês me permitem, para voltar ao primeiro ponto da integração. O Grupo 5/6 fez propostas explícitas em relação a isso, ao mencionar a necessidade de criação de mecanismos de interface entre os diferentes órgãos públicos e de se trazer o Ministério da Educação e da Cultura para o Comitê Gestor da Política, o que seria uma tradução concreta, material, efetiva desse esforço de integração. Aqui eu fecho o meu parêntesis. O quarto ponto tem a ver com aquilo que o Grupo 1, do qual eu participei, chamou de “aprendizagem significativa”, o que gerou certo debate aqui, mas que se reflete também em algumas das outras formulações, como por exemplo quando os Grupos 1 e 2 mencionam as metodologias que permitem problematizar as realidades e acessar os princípios estruturantes de alguns dos tópicos e dos temas que tem sido tratados, enfatizados e enfocados nos processos de formação. Trata-se da ideia da aprendizagem significativa dos métodos e abordagens que favoreçam a problematização das realidades, aparecendo, então, como um tema bastante recorrente. Abro outro parêntesis para voltar ao tema da formação de formadores. Me dei conta de que o Grupo 2 apresentou essa ideia dos formadores. Esses formadores não necessariamente seriam formadores mas tradutores/mediadores que funcionariam como uma espécie de dobradiça, articulando diferentes regimes de conhecimento, habilidades muito específicas que caracterizariam esses atores nesse processo. Outro ponto significativo é a demanda, que parece ser generalizada, pela sistematização das informações relativas aos processos de formação. Então, o Grupo 6

mencionou esta questão de modo muito claro, conectando-a à questão das redes de intercâmbio. Seria preciso mapear todas as experiências e sistematizá-las, não apenas algumas, mas todas elas, algo bem ambicioso. O Grupo 2 também mencionou esta questão, mas não o Grupo 1. A necessidade de mapear as experiências para delas retirar eventuais elementos em comum apareceu também em mais de um grupo. Outro ponto importante mencionado (mais um parêntese para retornarmos à questão da aprendizagem significativa e das metodologias que problematizam as realidades, vinculadas à questão da epistemologia) foi a ênfase em processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas e a importância de incorporar, trazer isso para dentro dos processos. Uma questão que apareceu em pelo menos dois grupos foi a relação entre os processos e a formação e os processos de elaboração e implementação dos Planos de Gestão Territorial e ou Ambiental das Terras Indígenas (PGTA). A Sinéia (Bezerra Wapichana) já havia mencionado em sua apresentação que os processos de elaboração e implementação de PGTA são em si mesmos processos formativos. O Grupo 5/6 mencionou a inclusão dos temas dos PGTA nos currículos, mas, do meu ponto de vista, o próprio processo de reflexão e elaboração de visões de futuro a respeito do território e das terras indígenas já é em si mesmo um processo de aprendizagem. Isso ficou bastante explícito em mais de um grupo. Abro um parêntese e volto à questão das abordagens, em relação à qual houve a crítica de que deveriam ser integradoras, articulando a teoria e a prática. Aí temos uma correlação bem interessante. Se por um lado há toda uma pontuação da importância e da necessidade da integração das políticas, por outro, os próprios processos formativos deveriam, na escala em que se dão, potencializar esforços de integração. Mencionou-se a necessidade de pensar holisticamente a gestão territorial e ambiental (e não em caixinhas), falou-se também no imperativo de “aprender fazendo” como forma de integrar condutas, formar pessoas integralmente, como colocado pelo Grupo 1. Deste modo, acredito que o tema da integração nos diferentes níveis seja um tema muito forte nas apresentações. Tanto o Grupo 1 como o 5/6 fizeram

uma consideração interessante que é a ideia de valorizar e fortalecer as iniciativas e as ações já existentes, inclusive sob a forma de apoio financeiro. O Grupo 5/6 preconizou: “apoiar financeiramente as iniciativas já existentes, valorizar as iniciativas já existentes”. O Grupo 1, do qual participei, afirmou exatamente a mesma coisa, partir da pluralidade das experiências, valorizá-las e dar condições para que elas caminhem, se desdobrem e produzam os resultados esperados. Creio, assim, que os painéis das três mesas do primeiro dia foram nada mais nada menos que uma pequena amostra dessa pluralidade, dessa diversidade de iniciativas que, segundo os grupos que aqui se apresentaram, precisariam ser valorizadas. E, para concluir, uma pequena provocação, a partir da formulação do Grupo 5/6, que não necessariamente coaduna com outras informações trazidas. Com isso, não quero dizer que o grupo 5/6 está errado e que os outros estão certos, ok? Refiro-me à tensão que existe entre a valorização da diversidade de iniciativas e a tentativa de encontrar, se é que existe, alguma linha de base, algum arcabouço mínimo, um currículo fundamental, ainda que atento ao risco e perigo da homogeneização. Existe uma tensão interessante entre a conservação da pluralidade e a diversidade dos arranjos institucionais, dos recursos formativos, das metodologias, das abordagens, mas uma tentativa de identificar se não haveria elementos comuns que pudessem servir de subsídios básicos a partir de onde todos pudessem desenvolver suas próprias plataformas.

Das anotações que eu fiz de todas as apresentações dos grupos, foram esses os elementos que consegui identificar como relativamente comuns a cada uma das respostas das diferentes perguntas estratégicas que foram colocadas — como eu disse, sem a intenção de esgotar as possibilidades. Ainda em relação ao tema da integração das políticas públicas, o Grupo 3 apresentou uma articulação interessante ao falar da flexibilização do seu acesso para atender à diversidade, o que é, em certo sentido, uma demanda geral dos povos indígenas. Mas dos povos e comunidades tradicionais também, e que de certo modo, façamos justiça, têm se tentado fazer no âmbito dos grupos e

comitês do governo. Eu me lembro daquele grupo do MDA, “Raça, Gênero, Etnia”. Ou seja, como é que você converte aquelas políticas universalistas de transferência de renda? Como você refrata aquilo a partir da diversidade cultural, da diversidade de situações que se expressam no país como um todo? Mas aí o Grupo 3, ao apresentar esta formulação da flexibilização em relação ao acesso, também está preocupado com essa fragmentação a respeito da qual todos os grupos se manifestaram. Então, em linhas gerais, o que eu logrei identificar foi isso. O mapeamento das experiências, sistematização, já falei sobre isso, não é? Espero ter ajudado um pouquinho no processo de organização e de identificação dos elementos comuns, trazendo essa riqueza de discussão que os grupos promoveram. Muito obrigado.

AVALIAÇÃO DA OFICINA

A Oficina foi avaliada pelos participantes em sua forma e conteúdo. No primeiro quesito, foi elogiada pelo profissionalismo, pela sensibilidade e preparação, bem como pela metodologia utilizada pelos organizadores. A facilitação da reunião foi muito bem realizada pelo mediador, que soube controlar os tempos dos palestrantes e contemplar a participação de todos.

Quanto ao conteúdo, foram avaliados a disponibilidade e o empenho de todos para o processo de entendimento da PNGATI e dos desafios decorrentes de sua implementação. Os participantes saudaram a diversidade de pessoas e assuntos nas mesas de debate, que contaram com uma grande riqueza de experiências vivenciadas pelos palestrantes. Foi ressaltada a importância da divulgação e da multiplicação dessas experiências, na forma de uma publicação, algo sólido para posterior consulta dos interessados.

Os participantes acreditam ser importante formalizar as modalidades de gestão já realizadas pelos povos indígenas. É necessário parar e refletir sobre a prática, aprender os limites das experiências com outras semelhantes para “errar menos”. Para todos, a Oficina foi um momento rico de troca, sobretudo por possibilitar o acompanhamento do que as universidades vêm fazendo de inovador e pela oportunidade de contar com a participação dos institutos federais e tecnológicos (Ifet).

Na avaliação do grupo, houve grande protagonismo dos indígenas presentes. Nunca se pode esquecer de convocar a base para estar mais próxima nas discussões, ressaltando-se que a PNGATI é uma política construída pelos próprios povos indígenas. Para todos, a Oficina contribuiu para esclarecer para as comunidades o que é a PNGATI, bem como seus processos de formação.

Os participantes da oficina demandaram a continuidade, em todos os níveis, das discussões sobre a questão indígena, sugerindo a participação mais ampla de representantes dos povos indígenas das regiões Sul e Nordeste em um novo encontro. É dever do Estado disseminar a PNGATI e colocá-la na pauta de discussão de instituições como o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), o Ministério da Saúde (MS) e as secretarias do Meio Ambiente dos estados (Sema). Se isto não for feito, o movimento indígena deve tentar se articular para organizar formações por si próprio. No mais, os participantes sentiram falta de um endereço físico que sirva de referência para que as pessoas possam obter informações precisas sobre o Projeto Gati.

Quanto às recomendações finais, o grupo espera que haja uma regularidade anual de oficinas como esta, inspirando outras iniciativas semelhantes. Seria extremamente importante formar os participantes da Oficina para que pudessem replicá-la em suas localidades. Além disso, é candente cobrar dos responsáveis na esfera do poder público a melhoria da situação dos povos indígenas. Julgou-se importante socializar os contatos dos participantes da Oficina para possíveis articulações futuras e, concomitantemente, para levar as discussões para a rede de articulação dos Ifet.



1ª edição
impressão
papel miolo
papel capa
tipografia

julho 2019
meta
pólen soft 80g/m²
cartão supremo 300g/m²
tisa

ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA é professor titular de Etnologia no Departamento de Antropologia do Museu Nacional, na UFRJ, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa IB/CNPq e Bolsista Cientistas do Nosso Estado (FAPERJ). Licenciado em História na UFF (1979), obteve os graus de mestre (1985) e doutor (1992) em Antropologia Social pelo PPGAS (Museu Nacional – UFRJ). Foi presidente da Associação Brasileira de Antropologia (2015-2016) e coordenador do Fórum de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (2015-2016). Integra o Conselho de Pós-Graduação e Pesquisa (CEPG) da UFRJ desde 2014. É co-coordenador do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced/Museu Nacional – UFRJ).

BRUNO PACHECO DE OLIVEIRA é chefe do setor de produção de vídeo do Instituto de Comunicação e Artes (IACS) da UFF e pesquisador do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced/Museu Nacional – UFRJ). Tem graduação em Comunicação Social pelo Centro Universitário da Cidade (2005), MBA em Cinema Documentário pela FGV (2006), mestrado em Cultura e Territorialidades pelo IACS (UFF) (2015) e doutorado em Ciências Sociais pelo PPCIS – UERJ (2019). Desde 1998 atua como diretor de vídeos e documentarista. É responsável pela organização da produção e acervo audiovisual do Laced/Museu Nacional – UFRJ. É autor dos livros “Mídia Índio(s): comunidades indígenas e novas tecnologias de comunicação” (Contra-Capa, 2014) e “Quebra a cabaça e espalha a semente: desafios para um protagonismo indígena” (E-papers, 2015).

APOIO:



ISBN 978856567988-6



9 788565 679886