

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO - ESAT**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS**  
**HUMANAS – PPGICH**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS HUMANAS**

**MANOEL INÁCIO DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE MANAUS**  
**(2011 – 2021): percursos e desafios em torno das políticas públicas**  
**municipais**

**MANAUS - AM**  
**2022**

**MANOEL INÁCIO DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE MANAUS  
(2011 – 2021): percursos e desafios em torno das políticas públicas  
municipais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Jocilene Gomes da Cruz

**MANAUS – AM  
2022**

Catálogo na fonte

Bibliotecária responsável: Sásjala Maciel CRB11/673-AM

O48e Oliveira, Manoel Inácio de

Educação escolar indígena no município de Manaus (2011–2021): percursos e desafios em torno das políticas públicas municipais / Manoel Inácio de Oliveira; orientadora Jocilene Gomes da Cruz. - - Manaus, AM: [s.n.], 2022.

196fls.; fig. col.; quad.: Publicação digital (.pdf)

Dissertação (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas-PPGICH). Universidade do Estado do Amazonas. Escola Superior de Artes e Turismo, 2022.

Inclui referências apêndices e anexos.

Publicação digital disponível em: <https://pos.uea.edu.br/cienciashumanas/>

1. Dissertação - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH 2. Educação Escolar – Índios 3. Políticas públicas 4. Organizações Indígenas I. Cruz, Jocilene Gomes da II. Educação escolar indígena no município de Manaus (2011–2021).

CDU 1997 – 37.018.2(=1-82)(811.3)

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS** – [www.uea.edu.br](http://www.uea.edu.br)

Biblioteca Setorial de Artes e Turismo

Av. Leonardo Malcher, 1728 – Ed. Professor Samuel Benchimol

Centro – CEP 69010-170 – Manaus-AM.

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**NOME:** MANOEL INÁCIO DE OLIVEIRA

**TÍTULO:** A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE MANAUS (2011 – 2021): percursos e desafios em torno das políticas públicas municipais

Esta Dissertação foi julgada no dia 11 / 03 / 2022 das 15 às 17 horas e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências Humanas, pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) para a obtenção do título.

### **BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.(a) Dr.(a) Jocilene Gomes da Cruz  
Orientador(a)  
Universidade Estadual do Amazonas

---

Prof.(a) Dr.(a) Guilherme Gitahy de Figueiredo  
(Examinador(a) Interno(a))  
Universidade Estadual do Amazonas

---

Prof.(a) Dr.(a) Célia Aparecida Bettiol  
(Examinador(a) Externo(a))  
Universidade do Estado de São Paulo

## DEDICATÓRIA

Para todas as pessoas que colaboraram para a conclusão desta dissertação, os indígenas e não-indígenas que aceitaram participar das entrevistas. Sua luta fortalece o desejo de continuar resistindo às barbáries impostas e praticadas contra a existência de tantos povos. As diferenças étnicas nos mostram que somos apenas um ser vivo entre tantos outros, nem maior nem menor, nem melhor ou pior. Somos parte de um todo, coletivamente sustentados pela mesma mãe terra.

À minha família, pois é a minha base educacional. Minha fortaleza nos momentos mais difíceis e meu aconchego nos melhores momentos. São pessoas que queremos sempre perto para partilhar a vida.

## AGRADECIMENTOS

O agradecimento se faz necessário em vários momentos de nossa vida, pois é uma atitude de humildade e reconhecimento de que não conseguimos fazer muitas coisas sozinhos.

A conclusão dessa etapa acadêmica é um desejo que há anos vinha alimentando em minha mente, como um dos meus objetivos. Sou uma pessoa ávida pelo conhecimento e pela partilha dele. O mestrado é apenas uma parte de minha caminhada acadêmica, pois não pretendo encerrá-la por aqui. Esta dissertação é fruto de um esforço árduo, construído em meio a um momento caótico e desesperador, o qual ainda vivemos: a pandemia da Covid-19, iniciado em meados de dezembro de 2019, na China e que se espalhou por todo o planeta Terra, ceifando a vida de mais de 600 (seiscentas) mil pessoas só no Brasil, mais de 5 (cinco) milhões em todo o planeta. Sonhos, planos, projetos interrompidos por um vírus que nos forçou a ficar distantes das pessoas e isolados em casa.

Em meio a esta pandemia, tivemos que cursar o mestrado em Ciências Humanas por meio remoto, em casa, dividindo nosso tempo com todos os outros compromissos domésticos, sofrendo com falta de internet, barulhos externos e talvez o principal e a pior distração: o medo da morte por Covid-19. Tínhamos que nos concentrar nas leituras, nos trabalhos pensando que poderíamos contrair o vírus e morrer por complicações.

Por esses e outros motivos, gostaria de ser grato:

A Deus, pois como cristão que sou, acredito em Sua existência, providência, benevolência, amorosidade. Para muitos, Deus pode não ter feito nada nessa pandemia, mas agradeço a Ele pelo dom da vida, por ainda estar vivo e ter ficado vivo durante esta pandemia. Sei que não sou desamparado por este Pai que me ama através de tantas pessoas ao meu redor, de gestos humanos solidários, compreensíveis.

À minha esposa Fabíola Nascimento Marreira de Oliveira, por aguentar todo o meu estresse durante esta caminhada acadêmica. Por ouvir todas as minhas reclamações. Por aguentar os meus momentos de desânimos, de raiva. Mas, também, por decidir continuar me amando mesmo diante desses desafios, pois, assim como foi desafiador cursar essa pós-Graduação, também foi desafiador para ela por estar ao meu lado nesse momento, uma vez que também tinha as suas angústias e seus compromissos. E agradeço, mais ainda, por ter aguentado a gestação de nosso primeiro filho, tão sonhado e desejado desde o momento em que decidimos firmar nosso namoro. Esta mulher forte, guerreira, independente, inteligente, amável, humilde, que Deus colocou em meu caminho para eu aprender a amar, a ser mais paciente (ainda estou

longe desse sucesso). Sou grato por ter minha vida compartilhada com ela. Eu a amo muito e decido continuar amando-a.

À minha família que, mesmo estando longe, torceu para dar tudo certo nessa caminhada. Torceu para eu conseguir a bolsa de estudos. Torceu pelo meu sucesso. Meu porto seguro. Minha mãe que sempre ao nos falarmos, por telefone, dizia “com fé em Deus vai dar certo, meu filho”. Meus pais sempre me ensinaram, com o exemplo, a importância do respeito pelo outro; de ser uma pessoa correta na sociedade; de nunca fazer o mal às pessoas; de seguir minha vida de forma justa e honesta. Não existem palavras suficiente para expressar a gratidão que sinto por pertencer a esta família que Deus me concedeu.

À Orientadora Jocilene Gomes da Cruz, que apesar de não ter vaga suficiente, decidiu me aceitar como orientando. Pela sua paciência em orientar um mestrando que tem pressa em concluir as coisas, que se adianta em seus compromissos, pois quando se dedica a algo, procura fazer bem feito e é dedicado. Pela delicadeza, compreensão de uma mulher que é mãe, sabe entender as dores, dificuldades e atropelos diante dessa pandemia. Uma orientadora que, mesmo diante de tantos compromissos pessoais, acadêmicos/profissionais teve tempo para orientar mais um. Obrigado por ter me ensinado nesse período acadêmico.

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas-PPGICH, que me proporcionou muito momentos de reflexão por meio das aulas cursadas, com professores (as) dedicados e competentes que me fizeram sair de minha zona de conforto e expandir meus olhares na produção acadêmica. Agradeço a disponibilidade da nossa secretária que sempre se mostrou hábil em nos ajudar, em responder as nossas solicitações, questionamentos. Infelizmente a pandemia da Covid-19 não me permitia ter uma experiência presencial com este Programa de Pós-Graduação, mas agradeço a dedicação de todos os envolvidos para a qualidade do PPGICH.

Aos colegas do curso, que se mostraram um ponto de suporte nessa caminhada acadêmica. Tantas conversas no grupo do *WhatsApp*, tantas dúvidas, questionamentos e lamentos que partilhamos. Agradeço por ter feito parte dessa turma maravilhosa. Mas, gostaria de agradecer, de forma especial, duas pessoas: Gheysa Daniele Pereira Moura e Andréia Benchimol de Andrade. Duas pessoas maravilhosas com quem tive o prazer de me aproximar (e olha que sou difícil de dar abertura), e hoje dizer que somos amigos. Nossas conversas, nossos choros, nossas lamentações, nossas alegrias eram partilhadas em nosso pequeno grupo de três pessoas. Um apoiando e dando forças aos outros. Em nenhum momento deixamos de ajudar quando alguém precisava. Duas pessoas que faço questão de trazer para dentro de minha casa, convidar para um churrasco, partilhar minha vida, e agora, partilhar a vida de meu

primeiro filho. Saibam que vocês já são titias do coração desse pequeno ser que veio ao mundo para alegrar minha vida. Também não conseguiria falar tudo a essas duas pessoas. Palavras seriam insuficientes, mas hoje, posso dizer com toda sinceridade: amo vocês duas. Obrigado pela amizade de vocês.

Aos indígenas e não indígenas que aceitaram participar das entrevistas. A colaboração dessas pessoas foram fundamentais para a escrita desse trabalho. As informações prestadas foram ouvidas com todo o cuidado, como uma criança que ouve as histórias dos avós. A vocês, fica meu agradecimento. Que a luta seja de todos nós.

À banca examinadora que muito contribuiu com as suas reflexões acerca de meu trabalho. Os elogios e as críticas acerca do material da qualificação me ajudaram a ter, hoje, este material de conclusão de mestrado. A experiência acadêmica de vocês também fez parte dessa escrita.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, por ter sido bolsista durante o período de realização da pesquisa, sem a qual teria sido quase impossível concluir esta etapa de estudo.



## EPÍGRAFE

*Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu?*

Ailton Krenak

## RESUMO

O presente trabalho de dissertação aborda a temática da Educação Escolar Indígena, com foco nas políticas públicas do município de Manaus. Nesse sentido, com o título **Educação Escolar Indígena no município de Manaus (2011 – 2021): percursos e desafios em torno das políticas públicas municipais**, analisamos a efetivação desta modalidade escolar na rede municipal de ensino de Manaus, por meio das políticas públicas entre os anos de 2011 a 2021, refletindo sobre os avanços, retrocessos e contradições que as legislações apresentam face à aplicabilidade legal. Mediante a realização deste, refletimos sobre os processos coloniais de escolarização à qual os povos indígenas foram forçadamente submetidos, bem como novos rumos que a Educação Escolar Indígena tomou, em virtude da consciência política e organização dos povos indígenas, apoiados por entidades parceiras indigenistas; e por fim, analisamos as políticas públicas que o governo municipal de Manaus tem realizado para que os povos indígenas tenham uma educação escolar diferenciada, específica, bilíngue, etc. temos, assim, como objetivo geral: analisar as políticas públicas municipais da Educação Escolar Indígena no município de Manaus no período de 2011 a 2021. Como Objetivos específicos: Identificar as estratégias do movimento indígena para a implementação da EEI no ensino público municipal de educação; Conhecer as políticas públicas da GEEI-SEMED/Manaus para a Educação Escolar Indígena no período de 2011 a 2021, e; Contextualizar a articulação do movimento indígena pela aprovação do PL nº 2.781, de 16 de setembro de 2021; a abordagem teórica foi baseada em autores que discutem a temática da Educação Escolar Indígena, bem como as políticas públicas voltadas para esta modalidade de ensino, como por exemplo, temos Luciano (2013; 2019), Grupioni (2006) Maher (2006) e outros que nos ajudam a refletir a temática por um viés decolonial, como Quijano (2005, 2007), Walsh (2008), Grosfoguel (2013). Como abordagem metodológica, utilizamos o método dialético, por se tratar de uma função da abordagem mais crítica e mais assertiva ao nosso estudo. Utilizamos, também, a pesquisa qualitativa a partir de Flick (2009); Triviños (1987); Gil (2008), entre outros. O resultado de nosso trabalho aponta para os desafios da Educação Escolar Indígena no município de Manaus, principalmente na área urbana, pois é onde há necessidade maior da atuação do governo municipal, haja vista não haver Educação Escolar Indígena diferenciada na capital do Estado.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena, Políticas Públicas, Organizações Indígenas.

## ABSTRACT

The present dissertation addresses the theme of Indigenous School Education, focusing on public policies in the city of Manaus. In this sense, with the title Indigenous School Education in Manaus (2011 - 2021): paths and challenges around municipal public policies, we analyze the effectiveness of this school modality in the municipal education network of Manaus, through public policies between the years of 2011 to 2021, reflecting on the advances, setbacks and contradictions that the legislations present in the face of legal applicability. Through this, we reflected on the colonial schooling processes to which indigenous peoples were forcibly subjected, as well as new directions that Indigenous School Education took, due to the political awareness and organization of indigenous peoples, supported by indigenist partner entities; and finally, we analyze the public policies that the municipal government of Manaus has carried out so that indigenous peoples have a differentiated, specific, bilingual school education, etc. Thus, we take as a general objective: to analyze the municipal public policies of Indigenous School Education in the municipality of Manaus from 2011 to 2021. As Specific Objectives: To identify the strategies of the indigenous movement for the implementation of the EEI in the municipal public education of education; Know the public policies of GEEI-SEMED/Manaus for Indigenous School Education from 2011 to 2021, and; Contextualize the articulation of the indigenous movement for the approval of PL n° 2.781, of September 16, 2021; The theoretical approach was based on authors who discuss the theme of Indigenous School Education, as well as public policies aimed at this type of education, such as Luciano (2013; 2019), Grupioni (2006) Maher (2006) and others that help us to reflect on the theme from a decolonial perspective, such as Quijano (2005, 2007), Walsh (2008), Grosfoguel (2013). As a methodological approach, we used the dialectical method, as it is a function of the most critical and assertive approach to our study. We also used qualitative research from Flick (2009); Triviños (1987); Gil (2008), among others. The result of our work points to the challenges of Indigenous School Education in the city of Manaus, especially in the urban area, as this is where there is a greater need for the action of the municipal government, given that there is no differentiated Indigenous School Education in the state capital.

**Keywords:** Indigenous School Education, Public Policies, Indigenous Organizations

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> A escola como reflexo das políticas de uma sociedade .....	34
<b>Figura 02</b> – Esquema do plano de estudos de Manuel de Nóbrega .....	42
<b>Figura 03:</b> Mapas de identificação de indígenas em Manaus .....	71
<b>Figura 04:</b> localização de comunidades indígenas em Manaus por zonas.....	73
<b>Figura 05:</b> logomarca da Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno-COPIME .....	80
<b>Figura 06:</b> Logomarca do Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas – FOREEIA.....	83
<b>Figura 07:</b> Cartaz digital do anúncio do Seminário .....	86
<b>Figura 08:</b> Escola Indígena Municipal com nome na língua materna .....	126
<b>Figura 09</b> – estrutura física de um dos CMEEI em Manaus .....	132

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Ações administrativas para educação escolar indígena no Brasil pós-CF/88 .....	61
<b>Quadro 2</b> – Legislações para a Educação Escolar Indígena de Manaus.....	118
<b>Quadro 3</b> – Plano de Ação do Grupo de Trabalho.....	135

## LISTA DE SIGLAS

- AIE** – Aparelhos Ideológicos do Estado
- CCCI's** – Centros Culturais das Comunidades Indígenas
- CEDI** – Centro Ecumênico de Documentação e Informação
- CELAM** – Conferência Episcopal Latino-Americana
- CEP** – Conselho de Ética em Pesquisa
- CF/88** – Constituição Federal de 1988
- CIMI** – Conselho Indigenista Missionário
- CME** – Conselho Municipal de Educação
- CMEEI** – Centro Municipal de Educação Escolar Indígena
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- COIAB** – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
- CONEEI** – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
- COPIAM** – Comissão de Professores Indígenas da Amazônia
- COPIAR** – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima
- COPIME** – Coordenação do Povos Indígenas de Manaus e Entorno
- CPI-Acre** – Comissão Pró-Índio do Acre
- CPI-SP** – Comissão Pró-Índio de São Paulo
- CTI** – Centro de Trabalho Indigenista
- DPEEIM** – Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus
- DDZ** – Divisão Distrital Zonal
- EEI** – Educação Escolar Indígena
- EELCTI** – Espaços de Estudos da Língua Materna e Cultura Tradicionais Indígenas
- EI** – Escola Indígena
- EIM** – Escola Indígena Municipal
- FOIRN** – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
- FOREEIA** – Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas
- FUNAI** – Fundação Nacional do Índio
- GEEI** – Gerência de Educação Escolar Indígena
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** – Ministério da Educação
- NEEI** – Núcleo de Educação Escolar Indígena
- ODSH** – Observatório de Direitos Socioambientais e Direitos Humanos na Amazônia

**OGPTB** – Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngues

**OPAN** – Operação Anchieta

**PEE/AM** – Plano Estadual de Educação do Amazonas

**PME** – Plano Municipal de Educação

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPGICH** – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

**SEDUC/AM** – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação

**SEMED/Manaus** – Secretaria Municipal de Educação de Manaus

**SEMEF** – Secretaria Municipal de Finanças e Tecnologia da Informação

**SIL** – Summer Institute of Linguistic

**SPI** – Serviço de Proteção ao Índio

**UNI** – União das Nações Indígenas

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	18
<b>CAPÍTULO I – ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA: PROJETOS COLONIAIS DE IMPOSIÇÃO ESCOLAR</b> .....	30
1.1 Educação Indígena, Escolarização Indígena ou Educação Escolar Indígena? Deu branco! .....	31
1.2 Imposição de “modelos” de escolarização no Brasil: dos jesuítas à Pombal .....	35
1.2.1 A fase jesuítica da educação no Brasil Colônia: o primeiro projeto colonialista de imposição escolar .....	41
1.2.2 A fase pombalina: o segundo projeto colonialista de imposição escolar .....	46
1.3 Constituição Federal de 1988: novos cenários da escolarização indígena no Brasil? .....	56
<b>CAPÍTULO II – POVOS INDÍGENAS EM MANAUS E O DELINEAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b> .....	63
2.1 Indígenas em contexto urbano .....	64
2.2 Organizações Indígenas: Força política pela reivindicação de uma Educação Escolar Indígena .....	76
2.3 O delineamento das primeiras políticas públicas da Educação Escolar Indígena no município de Manaus .....	90
2.4 A Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) de Manaus enquanto instrumento de ação política municipal .....	94
<b>CAPÍTULO III – POLÍTICAS EDUCACIONAIS MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MANAUS (2011-2021) NOVOS CAPÍTULOS</b> .....	100
3.1 O Plano Estadual de Educação – PEE/AM – Meta 21: Educação Escolar Indígena .....	100
3.2 A Educação Escolar Indígena no Plano Municipal de Educação de Manaus .....	111
3.3 As políticas educacionais municipais para a Educação Escolar Indígena em Manaus (2011-2021) .....	117
3.3.1 Decreto N. 1.394/2011 .....	119
3.3.2 Lei n. 1893, de 23 de julho de 2014 .....	124
3.3.3 Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena no município de Manaus .....	126
3.3.4 Lei Nº. 2.781/2021: conquista indígena? discurso governamental? Breves análises .....	130



CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	147
REFERÊNCIAS .....	148
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE .....	160
Apêndice B: Carta Convite para participação da pesquisa .....	166
Apêndice C: Cartas de Solicitação de Anuência .....	168
Apêndice D: Entrevista Virtual – Professor(a) Indígena .....	172
Apêndice E: Entrevista Virtual – Representante/membros da COPIME .....	174
Apêndice F: Entrevista Virtual – Assessor Pedagógico/Gerência de Educação Escolar Indígena- GEEI/SEMED-Manaus .....	175
Apêndice G: Entrevista Virtual – Representante do FOREEIA .....	177
Anexo A: Lei nº. 2781, de 16 de setembro de 2021 .....	179
Anexo B: Aprovação da Pesquisa pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP .....	190
Anexo C: Cartas de Anuência .....	191

## Introdução

O Brasil possui uma história de “descobrimento” marcada por violências contra os povos indígenas, indo da invasão de terras ao genocídio. Essas violências foram reforçadas pela colonização, o que motivou o surgimento de assimetrias. Os colonizadores impuseram seu poder político, ideológico e cultural sobre os povos que já habitavam essa terra há muito tempo, não dando possibilidades de aceitação ou recusa desse novo modo eurocêntrico de vida, interrompendo um ritmo de vida consolidado pelas relações familiares. Nesse sentido, como componente intrínseco ao regime colonial, o uso da violência física foi uma estratégia na tomada de terras para ampliação das fronteiras do território colonial.

Para os colonizadores, os povos indígenas eram desprovidos de educação (provavelmente por serem povos ágrafos, por não haver escolas na época da chegada dos portugueses e espanhóis ao Brasil), o que contribuiu para a imposição de um modelo educacional exercido pelos missionários jesuítas. Esta modalidade educacional serviu como auxílio para a realização dos objetivos colonizadores, já que era um instrumento que suplantava os valores culturais, cosmológicos, negando as identidades dos povos.

Ao longo de anos, a escolarização dos povos indígenas passou por diferentes políticas educacionais, desde as missões religiosas jesuíticas, passando pela política do Marquês de Pombal (com o Diretório dos Índios), pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) até chegar ao Ministério da Educação (MEC), atual responsável pelas decisões do ensino formal no Brasil, com reconhecimento legal na Constituição Federal de 1988 (CF-88). Parece haver uma experimentação no processo de escolarização indígena, por uma busca mais conveniente da aplicabilidade das leis.

Desde a década de 1970, experiências de educação indígena diferenciada têm se efetivado no Brasil. Essas experiências ganham reconhecimento jurídico e estatal com a Constituição de 1988 e as legislações específicas que a seguem, e a educação escolar indígena tem se constituído como uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, uma reconhecida conquista das políticas indígenas e indigenistas e da efetivação da cidadania para os povos indígenas do Brasil. No entanto, esse modelo tem sido implantado desigualmente no território nacional. (COHN, 2005, p. 485).

A autora lembra que todo o esforço em oferecer uma educação escolar diferenciada, intercultural, que respeite as culturas e identidades de cada povo, será sempre um modelo educacional “exógeno de educação”. (COHN, 2005, p.487). Segundo o documento “Os Povos Indígenas na América Latina: Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos (2015)”, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe-CEPAL (2015, p. 98), a “discriminação estrutural” que existe em relação aos povos indígenas,

manifesta-se na educação pelas “[...] dificuldades de acesso geográfico, infraestrutura deficiente, ausência de políticas educacionais culturalmente adequadas e falta de mecanismos de participação efetiva das comunidades nos projetos e processos de ensino e aprendizagem”. Configura-se, assim, uma violência iniciada no período colonial, e que se estende até os dias atuais. No Amazonas, essa violência pode ser percebida por meio de invasões de Terras Indígenas (TI), pela não demarcação/regularização das TI, pelo garimpo ilegal etc. Com esses acontecimentos, questiona-se sobre a existência/experiência de contato no período colonial e no período atual entre colonizador e colonizados.

No livro *Discurso sobre o colonialismo*, o autor Césaire (2020), questiona a ideia de contato entre culturas, a partir da colonização, e até que ponto era a melhor forma a ser estabelecida, a qual o autor responde negativamente a seu questionamento. Afirma existir uma distância entre “colonização à civilização” (CÉSAIRE, 2020, p.11). Admite que, apesar de ser “excelente” o contato de diferentes “civilizações”, a troca resultante dessa relação entre colonizador e colonizado foi o “oxigênio”. Expõe a essência da colonização, desmascarando a mentira justificadora por detrás da ideia de “civilização”, que reveste a colonização em uma imagem de generosidade, humanista e de “evangelização”, revelando-a com um interesse comercial, de exploração e imposição da força.

Sobre essa realidade, Memmi (1977, p.6) pergunta se “Desfeita a imagem convencional do colonialista [...] e desmascarando o sentido econômico e predatório da empresa colonial, em que termos se poderá estabelecer essa convivência?”. Para o autor, os interesses são incompatíveis de ambos os lados, uma vez que o colonizador procura a exploração de recursos naturais e mão-de-obra; já os povos colonizados buscam libertar-se da colônia. O processo de dominação, estabelecido com a colonização, cria alienação reforçando uma “superioridade” em desfavor do outro, ocasionando numa “ideologia do colonialismo” o que justifica todas as formas de tratamento submetidas a esses povos.

Memmi (1977) e Césaire (2020) possuem um ponto concordante nessa discussão sobre o fato de não ter havia um contato, mas uma imposição de força política, cultural e ideológica. Houve “[...] relações de dominação e submissão que transformaram o homem colonizador em peão, em capataz, em carcereiro, em açoite, e o homem nativo em instrumento de produção” (CÉSAIRE, 2020, p.24). Estabelece-se, assim, uma visão coisificada dos povos por meio da colonização, colocando em jogo todo um processo de identidade, valores e construção de vida social e cultural dos povos indígenas, condenando-os à extinção de todo um povo, já que a partir do momento em que os povos colonizados aderissem aos valores dos europeus estariam “[...] adotando inclusive sua própria condenação” (MEMMI, 1977, p. 107).

### **Problematizando o objeto**

À margem direita do rio Negro localiza-se a cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, com uma população de mais de dois milhões e duzentas mil habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>1</sup>. Com 351 anos de existência, situa-se no centro da maior floresta tropical do planeta. É a cidade mais populosa do Estado e tem como um de seus maiores atrativos turístico o Teatro Amazonas, erguido na época áurea da borracha. Manaus é uma cidade procurada por grande parte dos amazonenses que buscam uma vida melhor, um estudo de qualidade e melhores oportunidades de trabalho, o que traz como consequência a migração do interior para a capital.

Nesta migração, há também indígenas vindos em busca de uma melhoria de vida (melhores condições de estudos, oportunidades de trabalho etc.), porém culminam nas periferias da cidade. Posteriormente, organizam-se em comunidades, e, de acordo com o ritmo da cidade grande, passam a depender do sistema econômico local para sobreviverem, das políticas públicas como educação escolar, saneamento, saúde. Importante ressaltar que algumas das comunidades indígenas criadas em Manaus estão organizadas em forma de Associações com objetivos de lutarem por seus direitos básicos constitucionais.

Determinados grupos indígenas contam às vezes mais de três gerações de vida urbana, outros chegaram recentemente. Uns vieram buscar um trabalho ou foram mandados por missionários ou funcionários do governo para trabalhar como domésticos. Outros emigraram por motivos de insegurança nas suas regiões de origem ou seduzidos pelos encantamentos dos “civilizados”. Outros, ainda, se instalaram recentemente enquanto representantes de organizações indígenas. (BERNAL, 2009, P.29).

A escolarização é um dos principais desafios e os indígenas que residem na cidade de Manaus, atualmente, encontram-se entre o coletivo mais desfavorável, resultante também do desfecho de anos de história de práticas discriminatórias que implicaram em consequências graves para o seu bem-estar. Elemento crucial para a formação, a educação indígena foi suprimida pela escolarização introduzida como elemento integralizador e ideologicamente dominante.

Em termos gerais, a escola/escolarização constitui-se, hoje, em um instrumento de luta para a erradicação da discriminação étnica e exclusão social, tendo como pano de fundo, não a integração civilizatória dos povos indígenas à sociedade, mas o respeito, autonomia e liberdade coletiva para gerirem seu próprio processo de construção comunitária de vida. Luciano (2006) reafirma a reflexão quanto à utilização da escola pelos povos indígenas enquanto instrumento de luta e ressignificação e nos afirma que:

---

<sup>1</sup> Cf. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e estados. Manaus. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>. Acesso em: 20.09.2021.

Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno. (LUCIANO, 2006, p.129).

No município de Manaus, ainda que tenham ocorridos avanços na escolarização para os povos indígenas, Santos (2012, p.83) salienta que “As reivindicações dos movimentos indígenas de Manaus, no decorrer do período de 2005 a 2011, possibilitaram a premência do início da implantação da modalidade da educação escolar indígena no sistema municipal de ensino [...]”, no entanto, perduram desigualdades sociais e discriminações estruturais, geracionais na qualidade de ensino.

A reivindicação, mobilização e responsabilidade por uma escolarização de qualidade e especial deve partir dos próprios povos indígenas, atribuindo um caráter autônomo. Nesse processo de mobilização, Organizações e Movimentos Indígenas merecem destaque na luta pela implantação da Educação Escolar Indígena e da Escola Indígena em Manaus, como a Coordenação do Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME), Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA), entre outras.

Santos (2012), em sua pesquisa de dissertação intitulada Educação Escolar Indígena no município de Manaus (2005-2011), traz, entre outras reflexões, um contexto histórico de como a Educação Escolar Indígena (EEI) se constituiu neste município. Ao abordar a historicidade da EEI em Manaus, a autora aponta as políticas públicas municipais voltadas para esta modalidade de ensino, como a criação, em 2006, do Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI), o Projeto Centros Culturais das Comunidades Indígenas (CCCI's). Reflete, também, sobre conceitos, tais como diversidade cultural, identidade étnica, escola indígena, etc., pois segundo a autora, “a diversidade sociocultural respalda o reconhecimento dos direitos indígenas, considerando que a cultura desses povos se refere à maneira que, cada um deles organiza a vida social, política, econômica e espiritual” (SANTOS, 2012, p.21).

A partir de leituras constatamos que a Educação Escolar Indígena no município de Manaus, possui desafios técnicos, estruturais e burocráticos, além da complexidade referente aos vários povos indígenas residentes na capital do estado do Amazonas. Propomo-nos, neste trabalho, contribuir para o entendimento dos caminhos da EEI no município de Manaus entre os anos de 2011 a 2021, identificando as políticas públicas municipais voltadas para essa modalidade de ensino, as estratégias do movimento indígena e suas articulações, culminando com a aprovação do Projeto de Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre a criação de Escolas Indígenas Municipais etc. Um dos caminhos (ou ações governamentais) da

EEI no município de Manaus; que verificamos foi a publicação do Decreto municipal Nº 1.394/2011, que cria a categoria “Escola Indígena” classificando-a como “centros culturais e espaços educativos [...]”, atendidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A partir de nossas leituras sobre a temática da pesquisa, alguns questionamentos foram surgindo: Quais foram os atores sociais envolvidos na discussão sobre a proposta de minuta que foi sancionada como Projeto de Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021? As políticas públicas são eficientes/eficazes para se alcançar uma educação escolar diferenciada, específica, etc., para as comunidades indígenas do município de Manaus?

Mediante as leituras realizadas, as questões que nortearam nossa pesquisa são: 1) Quais as ações do poder público municipal voltadas para a Educação Escolar Indígena no período de 2011 a 2021, no sistema público municipal de ensino? 2) Qual atuação do movimento indígena/professores indígenas para a Educação Escolar Indígena em Manaus?

Diante de tais questionamentos, propusemo-nos a respondê-los com os seguintes objetivos: **Objetivo Geral:** analisar as políticas públicas municipais da Educação Escolar Indígena no município de Manaus no período de 2011 a 2021. **Objetivos específicos:** 1) Identificar a atuação do movimento indígena para a implementação da Educação Escolar Indígena no ensino público municipal de educação; 2) Conhecer as políticas públicas do governo municipal para a Educação Escolar Indígena no período de 2011 a 2021; 3) Contextualizar a articulação do movimento indígena pela aprovação do PL nº 2.781, de 16 de setembro de 2021;

### **Motivações para a realização da pesquisa**

A motivação para a realização desta pesquisa sobre a temática da Educação Escolar Indígena (EEI); veio de uma inquietação em 2018 enquanto cursávamos, na condição de aluno especial do mestrado interdisciplinar de Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas, PPGICH/UEA, a disciplina eletiva Educação, Sociedade e Cultura. O professor falava sobre os desafios da educação em Manaus, principalmente da EEI, sobre a luta dos indígenas para terem um ensino de qualidade e que responda suas necessidades intelectuais, comunitárias etc.

Nesta ocasião, a ideia inicial foi escrever um trabalho final da disciplina, que posteriormente fosse usada como um pré-projeto para o mestrado em Ciências Humanas no PPGICH/UEA. Tivemos conhecimento sobre uma comunidade indígena (Kokama) no Ramal do Brasileirinho, em Manaus, e de seus avanços em relação a EEI. Decidimos, então, estudar

sobre a EEI na comunidade Kokama, de forma a identificar como esta modalidade de ensino acontecia com suas especificidades, interculturalidade, etc.

O pré-projeto foi, então, elaborado, entretanto, por motivos de já haver uma pesquisa em andamento na referida comunidade, teve que ser redirecionado, redefinido, no entanto, permanecendo a temática da Educação Escolar Indígena. Nesse redirecionamento, o objeto de estudo foi o chamado Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI) de Manaus, objetivando investigar a participação dos professores indígenas em torno da EEI para a criação de escolas indígenas. Pelo fato dos CMEEI fazerem parte das comunidades indígenas, para podermos entrevistar os professores indígenas que lecionam/lecionavam nos CMEEI, necessitaríamos de autorização das comunidades residentes em Manaus, atendendo as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Outros fatores que colaboraram para esta versão atual da pesquisa foi o fato de termos conseguido apenas duas cartas de anuência (autorizações), o que julgamos ser insuficientes para alcançarmos o objetivo principal da pesquisa, e o exame de qualificação, quando a partir das reflexões dos membros da banca avaliamos a viabilidade ou não de alcançarmos os nossos objetivos na pesquisa em questão. Fizemos um novo redirecionamento do objeto de estudo, sem desviar da temática da Educação Escolar Indígena. Decidimos pesquisar/refletir sobre as políticas públicas municipais da EEI na cidade de Manaus no período de 2011 a 2021, apontando para a articulação do movimento indígena em vista a assegurar o direito legal de um ensino de qualidade, diferenciado, bilíngue. Nesse sentido, este trabalho apresenta-se em sua terceira versão.

A realidade dos indígenas que vivem em centros urbanos não é a das mais favoráveis, tendo ainda que conviver com o fato de não serem reconhecidos, pelo poder público, como indígena, pois estão fora das aldeias. Essa mentalidade instaurou-se a partir da colonização, com a ideia de que os indígenas estariam em processo de transição para integração na sociedade como um cidadão. Há consequências na vida dos povos indígenas. Segundo Bernal (2009, p.19) “Em Manaus, os índios são hoje desempregados e subempregados, artesãos, ajudantes na construção ou nos serviços domésticos, estudantes, artistas etc”.

Frente a essas questões, o movimento indígena articula-se para lutar por um ensino que seja de qualidade, mesmo antes do início da implantação da EEI em Manaus, em 2005, já havia articulações em outros estados, como por exemplo a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (COPIAR) que discutiam sobre a EEI. Em Manaus, temos o Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA), onde há a presença de professores indígenas e não-indígenas, atuando desde 2014, foram eles os organizadores da 1ª

Marcha pela Educação Escolar Indígena do Amazonas em 2016, ocorrendo simultaneamente em vários municípios de estado, como Itacoatiara, Careiro da Várzea, Manacapuru, Autazes, Manaus, entre outros. Há, também, a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME), que atua na defesa dos direitos indígenas, no município de Manaus.

Foram essas situações que motivaram a pesquisar sobre os caminhos da Educação Escolar Indígena em Manaus, culminando com a sanção do Projeto de Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021, pelo poder público municipal. Por meio do estudo, buscamos contribuir para uma maior reflexão sobre a EEI no município de Manaus, pois embora a temática acerca das políticas públicas de EEI seja abrangente, ainda é possível esperarmos algum elemento que contribua para as reflexões.

### **Metodologia da pesquisa**

A partir dos nossos objetivos, utilizamos a pesquisa qualitativa fundamentada nas reflexões de Flick (2009); Triviños (1987); Gil (2008), entre outros. A pesquisa qualitativa tem sua relevância na pesquisa social devido à grande pluralidade da esfera social, o que torna importante situar a pesquisa em situações espaço-temporais, exigindo do pesquisador uma familiaridade (mínima) com o objeto ao qual se propõe pesquisar, uma vez que permitirá a interação entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa (FLICK, 2009a). Nesse sentido, os estudos empíricos são bases para a aplicação de teóricos que corroborem com a pesquisa, evidenciando (ou não) elementos que possam agregar, tanto na reflexão científica quanto na vida social dos sujeitos envolvidos.

O pesquisador pode, em posse das informações coletadas em campo, fazer as análises posicionando seus pontos de vistas, sem, contudo, interferir na neutralidade que a pesquisa exige. Ainda segundo Flick (2013, p.23), “Os pesquisadores qualitativos escolhem seus participantes propositalmente e integram pequenos números de casos segundo sua relevância”. O pesquisador possui uma liberdade para utilizar os dados e refleti-los da forma que melhor responda aos objetivos da pesquisa.

Apesar de todas as pesquisas apresentarem algum grau de dificuldade, os métodos e procedimentos contribuem para que o pesquisador possa caminhar com mais rigor e ter uma direção até o seu “destino final”. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possui algumas qualidades que ajudam o pesquisador a elegerem essa opção, nesse processo de investigação, como por exemplo:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os



pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...]. (TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130).

Para o autor, a pesquisa qualitativa tem a antropologia como uma de suas bases fundantes. Esse aparecimento se deu de forma natural, uma vez que foi percebido que não era suficiente a obtenção de informações sobre a vida dos povos, apenas de cunho quantitativo, havendo a necessidade de uma interpretação mais aprofundada, o que reforça a importância da pesquisa qualitativa; para o autor, quando afirma que as pesquisas quantitativas pouco contribuíram para o ensino nacional na proposição de soluções, em contraposição com a pesquisa qualitativa que tem uma objetividade e validade na contribuição do desenvolvimento científico (TRIVINÕS, 1987).

A flexibilidade existente na pesquisa qualitativa em organizar o estudo de acordo com as exigências que forem se impondo para aprofundar a pesquisa, além da consciência de que todos os conceitos possíveis; a um objeto de pesquisa; ainda não foram aplicados, identificados ou mesmo não tratados com profundidade, suscita uma exploração maior pelo pesquisador por um ponto de vista diferente, com variáveis ao mesmo objeto de pesquisa (STRAUS, 2008).

A pesquisa qualitativa utiliza-se de mais de um método para conseguir responder sua pergunta de partida, alcançar seus objetivos, baseando-se em uma abertura do pesquisador e do sujeito da pesquisa, bem como ter flexibilidade para se entrar um campo de pesquisa para poder entender todas as estruturas envolvidas (FLICK, 2009). Nesse sentido, utilizamos o método dialético, uma função da abordagem mais crítica, que segundo Gadotti (1995, p. 24) “para a dialética a natureza se apresenta como um todo coerente onde objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente. O método dialético leva em conta essa ação recíproca e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta”.

A totalidade (ou o “todo”), no objeto da nossa pesquisa, corresponde à realidade da Educação Escolar Indígena no município de Manaus, considerando o início da aplicabilidade da legislação, a partir de 2002 até 2021, quando conseguimos ver a realidade total, analisando uma parte dessa mesma realidade, portanto, os sujeitos envolvidos nessa realidade agem segundo seus interesses e entendimento, historicamente construídos. É nesse sentido que, de acordo com Gadotti (1995, p. 25), “o pressuposto básico da dialética é que o sentido das coisas não está na consideração de sua individualidade, mas na sua totalidade [...]”, pois considera-se que tudo está em constante movimento, ou seja, “[...] considera todas as coisas em seu devir”.

Estando a realidade em movimento, as ações advindas das relações sociais, subjetivas, políticas, dentre outras revelam-se em contradições, que são uma das categorias da dialética, refletida pelo autor da seguinte forma:

A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética. (GADOTTI, 1995, p. 26).

Ao pesquisarmos o percurso da Educação Escolar Indígena no município de Manaus, analisamos, também, as contradições existentes entre os sujeitos envolvidos nessa realidade: o governo municipal e o movimento indígena.

### **Procedimentos Metodológicos**

Por se tratar de uma pesquisa que põe em diálogo a Antropologia e a Educação, utilizamos, também, a pesquisa bibliográfica nos repositórios da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), CAPES, e outros meios digitais, pois achamos necessária uma base teórica auxiliar em nossas reflexões. Gil (2008, p. 50) diz que a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Neste caso, o material foi selecionado com relação ao tema de estudo. Dito de outra forma, a pesquisa bibliográfica:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

A pesquisa bibliográfica serviu, da mesma forma, como base para a interpretação das informações obtidas, com leituras orientadas a alcançar os objetivos propostos da pesquisa, pois, para Lakatos e Marconi (2003) a pesquisa bibliográfica favorece ao pesquisador estudar um tema com um olhar diferente do que já foi abordado em trabalhos anteriores, chegando a novas contribuições e conclusões. Além disso, o pesquisador mantém uma postura seletiva, com uma perspectiva teórica e crítica frente às informações obtidas, sistematizando os dados (FLICK, 2009).

Embora a pesquisa bibliográfica seja utilizada em quase todos, ou todos, os trabalhos científicos, outro procedimento metodológico que utilizamos foi a pesquisa documental para

obtenção de outras informações pertinentes ao tema em estudo, sendo esta realizadas em documentos, relatórios técnicos, pareceres, tendo ou não passado por algum processo de análise.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51).

O acesso a esses documentos deu-se por solicitação das instituições pretendidas, como a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/SEMED-Manaus), Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA), e documentos públicos disponibilizados na internet, como legislações, pareceres, entre outros, não sendo necessária, para a obtenção dos mesmos, a utilização da Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação.

### **Colaboradores da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com a temática da Educação Escolar Indígena acerca das políticas públicas voltadas para esta modalidade de ensino no sistema municipal de educação, e contou com a colaboração de Organizações Indígenas, como: Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e entorno (COPIME), Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA); e do setor governamental do município de Manaus: a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/SEMED-Manaus). Os sujeitos colaboradores foram coordenadores (as) e professores (as) indígenas participantes das instituições acima, sendo em sua maioria indígenas, todos maiores de 18 anos, de ambos os sexos. A escolha dos sujeitos foi baseada na atuação deles na reivindicação e implementação da Educação Escolar Indígena no município de Manaus.

### **Técnicas e Recurso utilizados**

Para a realização de entrevistas acerca da temática das políticas públicas da Educação Escolar Indígena, com a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME), bem como da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), a mediação se deu por meio virtual, quando utilizamos as plataformas digitais, tais como: *WhatsApp*, *Google Meet* e *e-mail*, atentos a todos os cuidados para manter o sigilo e a confidencialidade dos participantes, conforme orienta o item 2.1.1 do Ofício Circular N. 02/2021 – CONEP/SECNS/MS.

Na utilização da plataforma digital *Google meet*, foi gerado um link pelo pesquisador responsável, e enviado apenas ao participante da pesquisa, para que seja realizada a entrevista de forma individual e sem interferências de outras pessoas, garantindo, assim, apenas a presença do pesquisador e do(a) participante entrevistado(a), na sala virtual.

Quanto à utilização do correio eletrônico, *e-mail*, utilizamos para a obtenção de materiais, documentos, relatórios, etc, enviados para análise.

Referente à utilização do aplicativo *WhatsApp*, utilizamos para trocar informações referente à pesquisa, como dúvidas de rápido esclarecimento, envio de algum documento. É uma ferramenta que facilita a comunicação, de forma rápida, entre pesquisador e participante.

As entrevistas iniciaram após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa e pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), bem como o devido consentimento livre e esclarecido dos colaboradores (convidados mediante carta convite) após acesso e explicação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo orientado a guardar uma cópia do mesmo em seus arquivos, conforme orienta o item 2.1.1 do Ofício Circular N. 02/2021 – CONEP/SECNS/MS.

A pesquisa realizada de forma *online* faz parte das estratégias metodológicas do pesquisador, e o ajuda a resolver problemas que o presencial acaba trazendo, como por exemplo, a falta de tempo do sujeito participante, a distância geográfica do campo, etc. Nesse sentido, as entrevistas podem ser realizadas de forma síncrona e assíncrona, como alternativas de melhor organização do tempo (FLICK, 2013).

Flick (2009) chama atenção para a adequação entre os métodos e o campo da pesquisa, devendo ser levado em consideração, pelo pesquisador, a programação dos sujeitos participantes, seu tempo, suas atividades, sua disponibilidade, evitando que a pesquisa interfira, de forma abrupta, na vida cotidiana.

### **A organização do trabalho**

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, fazemos uma reflexão histórica sobre o processo de escolarização indígena no período colonial, perpassando o trabalho dos missionários jesuítas e o período pombalino. Esse período histórico é analisado, também, com a discussão acerca da colonialidade do poder e do saber refletido por um grupo de pesquisadores Latino-americanos, conhecidos como Rede Modernidade/Colonialidade (Rede M/C).

O segundo capítulo, como o próprio tópico sinaliza, reflete sobre o delineamento de políticas públicas para a implementação da Educação Escolar Indígena no município de Manaus

como modalidade de ensino, bem como abordamos de forma introdutória sobre os povos indígenas que vivem em contexto urbano, haja vista que a migração indígena das aldeias para as cidades é uma realidade em todo o Brasil.

No terceiro capítulo analisamos algumas das legislações municipais voltadas para a Educação Escolar Indígena no município de Manaus. Essas legislações compreendem o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas (PEE/AM), o Plano Municipal de Educação de Manaus (PME/Manaus), e a mais atual legislação, a Lei nº 2781/2021, sancionada pelo atual prefeito de Manaus, fruto da reivindicação do Movimento Indígena.

Por fim, nas considerações finais, retomamos algumas análises realizadas ao longo da dissertação e trazemos algumas conclusões acerca do trabalho realizado. Importante ressaltar que existem alguns questionamentos deixados em abertos, que podem servir para um posterior aprofundamento em um trabalho futuro.

## CAPÍTULO I

### ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA: PROJETOS COLONIAIS DE IMPOSIÇÃO ESCOLAR

Em se tratando de processos de colonização, o Amazonas não se distancia da realidade dos demais estados brasileiros. A dura realidade enfrentada pelos indígenas no Amazonas é semelhante à realidade dos indígenas do restante do país. A colonização atinge todos os povos, independente de nomenclatura étnica. Infelizmente os povos indígenas foram os que mais sofreram, e ainda sofrem com o contato da sociedade europeia.

Não se sabe com precisão por onde a colonização começou no Amazonas, mas há relatos desse contato na região do Alto Rio Negro. Grande parte das terras amazônicas, devido ao Tratado de Tordesilhas, inicialmente pertenciam aos espanhóis, no entanto mais tarde passou para as mãos dos portugueses, que mais exploraram a área. Não muito diferente do processo colonizador pelo qual passaram os Guarani, os povos indígenas dessa região foram obrigados ao ritmo de trabalho da agricultura, sob o comando dos portugueses.

O presente capítulo **Escolarização indígena: projetos coloniais de imposição escolar** busca contextualizar a Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil, fazendo um sobrevoo no período colonial, perpassando o momento histórico da Assembleia Nacional Constituinte de 1988, finalizando com a contextualização da Educação Escolar Indígena no município de Manaus, Amazonas, abordando o Plano Estadual de Educação (PEE/AM), fazendo uma análise a partir das categorias colonialidade, colonialismo, apresentado por autores da Rede Modernidade/Colonialidade (Rede M/C).

Como fontes de pesquisa, para a escrita e aprofundamento deste capítulo, usamos a pesquisa bibliográfica (baseada em livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, textos publicados na internet, etc.) e documental (relatórios, pareceres, Atas de Assembleias, etc.). Alguns dos documentos são da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) ligada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do município de Manaus, os quais foram solicitados mediante a Lei de Acesso à Informação (n. 12.527/2011), e com a autorização para pesquisa na referida GEEI mediante Carta de Anuência.

Dentre outras referências utilizadas para aprofundamento teórico, destacamos Cohn (2005), Ferreira (2001), Grupioni (2001), Luciano (2006, 2013, 2019), Santos (2012, 2015), entre outros autores que nos ajudam a entender o lado histórico (ou processo histórico) da

Educação Escolar Indígena e nos trazem uma reflexão da EEI como autonomia étnica, instrumento de luta/resistência e de afirmação identitária. Nesse sentido, o autor Luciano (2013) considera a Constituição Federal de 1988 (CF-88) um marco legal para se falar da EEI no Brasil, antes e depois da CF-88. Para o autor, “a história da educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em dois períodos muito distintos, se considerarmos sua missão institucional. A Constituição Federal de 1988 é o divisor de águas destes dois períodos” (LUCIANO, 2013<sup>a</sup>, p. 1), o que nos faz perceber que, a partir da Constituição Federal de 1988, conforme nos diz Grupioni (2001, p. 41) “a escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos”.

### **1.1 Educação Indígena, Escolarização Indígena ou Educação Escolar Indígena? Deu branco!**

A proposta deste tópico é refletir sobre a forma como nos referimos ao processo de escolarização a qual os povos indígenas foram forçosamente submetidos a partir do período colonial em suas terras, e que atualmente passa a ser exigida pelos indígenas como educação diferenciada, garantida na CF-88. É comum lermos em materiais produzidos pelo Estado (secretarias estaduais e municipais de educação, Ministério da Educação) e não raros em textos acadêmicos, alusão de educação indígena como processo formalizado de ensino. Qual seria o mais adequado de ser falado? Há diferença conceitual? Brandão (2007, p. 7) diz que “para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações”.

Por saber que há diversas formas de educação, o ser humano está em situação de constante aprendizagem, seja para satisfação profissional ou pessoal. O autor nos diz ainda que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor. O ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2007, p. 9).

Cada sociedade possui sua forma de ensinar e aprender. Entre as comunidades indígenas a educação acontece indistintamente da escola, no processo de convivência social na comunidade, com fluidez do saber. Não existem processos formais de ensino, os pais não determinam as horas e os dias em que os filhos irão aprender. Brandão (2007, p.17) afirma que “[...] a sabedoria acumulada do grupo social não “dá aulas” e os alunos, que são todos os que

aprendem, “não aprendem na escola”. Esse modelo educacional conhecemos como educação indígena.

Todos os agentes dessa educação de aldeia criam de parte a parte as situações que, direta ou indiretamente, forçam iniciativas de aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem e treinamento. Quase sempre não são impostas e não é raro que sejam os aprendizes os que tomam a seu cargo procurar pessoas e situações de troca que lhes possam trazer algum aprendizado. (BRANDÃO, 2007, p. 19).

Justino Sarmiento Rezende (padre salesiano, da etnia Tuyuka, liderança indígena) realizou em pesquisa de mestrado intitulada *Escola Indígena municipal ʉTĀPINIPONA – TUYUKA e a construção da identidade Tuyuka (2007)*. O autor faz uma análise sobre a escola indígena na comunidade Tuyuka, localizada no Rio Tiquié, município de São Gabriel da Cachoeira/AM. Nesse trabalho, faz um resgate cosmológico, econômico, cultural do povo Tuyuka, apresentando o processo histórico da construção da escola na comunidade, reflete sobre a educação indígena (analisa alguns processos educativos específicos) e a educação escolar indígena.

A educação tuyuka é o *processo de ensino-aprendizagem-vivência*. O Tuyuka constrói a sua vida, apropriando-se de diversos modos de compreender, viver e interpretar a realidade. O educador é aquele que possui conhecimentos e a capacidade de transmiti-los para as crianças, jovens e aos adultos. Cada educador utiliza métodos, pedagogias e conteúdos herdados de seus antepassados e criados (re-criados) por ele mesmo. (REZENDE, 2007, p. 98, grifo do autor).

Mediante a fala do autor, percebemos que há uma interligação entre o que se vive e o que se aprende, onde a comunidade ensina as crianças e os jovens a partir dos trabalhos diários (caça, pesca, plantio, etc.), das festividades, dos rituais religiosos, da convivência familiar, tornando impossível separar educação e vida, pois há uma totalidade cultural coletiva. É difícil estabelecer um momento específico em que ocorra a educação indígena.

A educação indígena é difícil de analisar principalmente porque não é parcelada. Descrever a educação indígena no Brasil seria quase descrever o dia-a-dia de todas as aldeias, de todas as comunidades indígenas, que simplesmente vivendo, estão se educando. (MELIÁ, 1979, p. 18).

Quando esses processos começam a ser formalizados, pode-se falar de outra forma de educação: a escolarização. Os povos indígenas foram submetidos a essa forma de educação pelos missionários jesuítas que vieram para o Brasil em 1549. A esse modelo educacional tem-se horário e lugar específico para o aprendizado: a escola. Uma instituição que segue as ideologias do Estado para alcançar seus fins políticos e econômicos em uma sociedade. Para Brandão (2007, p. 26) “o ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados”.



O conhecimento/saber é dividido socialmente e para ser repassado precisa de pessoas “especialistas”. A educação deixa, então, de ser um processo comunitário para tornar-se preso a poucas pessoas que estão cumprindo um serviço político-ideológico de algum governo. Há uma desigualdade social criada pela educação escolar (escolarização) onde separa o pobre do rico, o negro do branco, o nobre do plebeu (BRANDÃO, 2007).

Na escolarização o processo educativo está associado à pessoa como algo externo, preparando para as mudanças do tempo ou para adaptar-se à realidade em que está inserida, como se a educação fosse algo externo e alheio à vida comunitária. A educação escolar (ou escolarização) é levada a todos os cantos do planeta e a todas as sociedades. D’Angelis (2017, p. 27) explica que “nos anos 90 [...] após a completa redemocratização do país [Brasil], passou-se a viver um período de forte expansão da oferta de ensino escolar em comunidades indígenas”. O autor apresenta um breve esclarecimento sobre essa nomenclatura:

Educação escolar é uma expressão que muitas vezes é substituída [...] pela palavra ensino, ou ainda, por ensino escolar. [...] *não é de qualquer educação que se está falando, e muito menos de toda a educação* em uma sociedade indígena. [...] O adjetivo (escolar) restringe o termo *educação* [...], de modo que aqui somos chamados a discutir o “problema” da educação realizada na escola. Por outro lado, é importante observar que a palavra escolhida para falar do que se faz na escola foi educação e não ensino. (D’ANGELIS, 2017, p. 81).

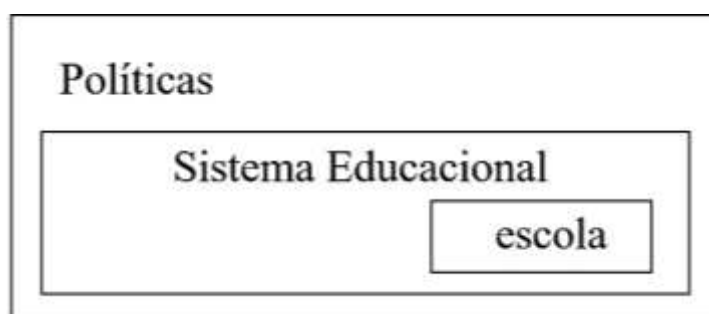
Diante de tanto tempo de imposição escolar, de um conhecimento ocidental alheio às culturas indígenas, os povos começaram a reivindicar uma educação escolar que pudesse estar mais de acordo com seus projetos comunitários. Não é possível afirmar com precisão quando surgiu a ideia de educação escolar indígena, contudo Rezende (2015, p. 393) declara que foi a partir da década de 1970, com a reivindicação de “[...] uma escola indígena que fosse instrumento de acesso a informações e conhecimentos vitais para a sobrevivência e a autodeterminação dos povos indígenas”. O fato é que ela se apresenta, hoje, como um instrumento valioso para os povos indígenas,

[...] embora nosso foco seja a educação escolar nas sociedades indígenas, não é admissível discutir isso sem fazer referência à educação indígena como um todo, uma vez que entendemos que o que se ensina na escola de uma sociedade indígena deveria ser aquilo que aquela sociedade deseja que se ensine. Dizendo isso em outras palavras: a escola [...] faz parte do sistema educacional de uma sociedade [...]. (D’ANGELIS, 2017, p. 82).

Nessa proposta educacional, que é a educação escolar indígena, percebe-se, a partir da citação acima, que a escola deve estar a serviço dos ideais e das necessidades de aprendizagem da comunidade indígena na qual está inserida, respeitando o ritmo de vida comunitária e familiar, pois apesar de viverem coletivamente em um local, há momentos em que toda a comunidade se reúne para celebrar, festejar, fazer alguma atividade em conjunto, entretanto as

famílias não possuem os mesmos ritmos diários. Se não for desta forma, a escola continua a ser um instrumento colonizador de negação, de assimilação, civilizatório. Percebemos, também, que há uma “inserção” da Educação Indígena no ensino formalizado (não-indígena, ocidental, escolar, etc.), que para o autor caracteriza-se como uma escolarização/formalização daquilo que não pertence à escola, mas que serve para manter “[...] a continuidade das coisas que ela [comunidade indígena] valoriza e em que acredita (por exemplo: sua língua, sua música, sua religião, etc.) (D’ANGELIS, 2017, p. 82). A figura abaixo transmite, visualmente, uma noção da ideia que o autor tem da escola como parte integrante dos ideais de uma comunidade ou sociedade.

**Figura 01: A escola como reflexo das políticas de uma sociedade**



Fonte: D’ANGELIS, 2017.

Esse processo de “inserção” da Educação Indígena na escola torna-se importante do ponto de vista de uma autonomia e fortalecimento cultural dos povos indígenas, não excluindo os conhecimentos não indígenas que podem dialogar com os saberes dos povos indígenas, sem a pretensa ideia de superioridade. Nesse sentido, a Educação Escolar Indígena agrega outros conhecimentos na formação das crianças, dos jovens e adultos.

A educação escolar indígena diferenciada é trabalhada a partir da escola e tem como fundamento e referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores da transmissão, da produção e da reprodução de conhecimentos do universo sociocultural específico de cada povo indígena. [...] trata-se de uma educação que busca garantir o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios a cada povo indígena, bem como a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos. (LUCIANO, 2013a, p. 44).

A educação escolar indígena constitui-se, conforme D’Angelis (2017), em um projeto étnico-político (transformador), visto que faz parte de um grupo de pessoas com consciência política de seus direitos e deveres, com o intuito de transformar, problemas originados pelo contato com o colonizador. Com uma visão diferente, Bettiol (2007) constata que a escola existente onde vivem os Apurinã (no Médio Purus) possui mais relevância quando comparada

a outras comunidades indígenas, uma vez que lá a Educação Escolar Indígena é planejada de acordo com as necessidades da comunidade.

A educação escolar indígena, para os Apurinã da comunidade São João, é algo que vai além de escolas, currículos e professores. Ela tem uma configuração de espaços de encontros, de formação de líderes desse povo para a conquista de seus direitos e o reconhecimento deles pela sociedade envolvente. Embora a escola ocupe um lugar de destaque na comunidade e tenha seu valor igualmente reconhecido por seus membros, ela não é o único meio de ensinamento às crianças, pois a experiência dos anciãos, a aprendizagem das atividades no seio da família e da comunidade são consideradas como as mais importantes. (BETTIOL, 2007, p. 13-14).

Diante do exposto, quando falamos de educação escolar é o mesmo que escolarização. A Educação Escolar Indígena também é escolarização, mas com o diferencial da interculturalidade, do bilinguismo, da apropriação e condução desse processo educativo, o que nos faz usar essa denominação em letra maiúscula. Agora, a Educação Indígena nada tem a ver com esse processo formalizado/escolarizado de ensino, no entanto, não é raro ver/ler que esses termos são usados como sinônimos para se referir à educação escolar dos povos indígenas.

## 1.2 Imposição de “modelos” de escolarização no Brasil: dos jesuítas a pombal

Pode-se falar sobre a Educação Escolar Indígena<sup>2</sup> a partir de um marco temporal: antes e depois da Constituição Federal de 1988. Um período que se torna um divisor de águas para explicar o processo histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil. Se por um lado, até então havia uma legislação que não levava em conta as características próprias de uma cultura, por outro lado, a partir da CF-88 começa-se a valorizar a cultura e as especificidades dos povos indígenas.

O primeiro contato com outras culturas estrangeiras (europeia) ocorre no século XVI, período que marca a chegada dos colonizadores em terras brasileiras. Esse é marco inicial para um processo de suscetíveis mudanças, principalmente para os povos indígenas que já habitavam este país, porém há de se questionar se realmente houve um contato ou que tipo de contato se estabeleceu entre os colonizadores e os povos. Césaire (2020, p, 11) faz o seguinte questionamento: “a colonização realmente pôs em contato? [...] de todas as formas de estabelecer contato, ela foi a melhor? Eu respondo: não.” O autor explana ainda que:

Entre colonizador e colonizado, só há espaço para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, os impostos, o estupro, a imposição cultural, o desprezo, a

<sup>2</sup> Note-se que, quando falamos em Educação Escolar Indígena, estamos nos referindo a uma educação segundo legislações que definem como educação diferenciada, especializada, bilíngue, intercultural, com pedagogias indígenas próprias, calendário adequado à cultura e cotidiano das comunidades indígenas, com professores indígenas da própria comunidade. Uma conquista que ainda está em andamento no Brasil, mas serve para diferenciar da educação escolar (modelo europeu/ocidental) em terras indígenas (para indígenas).

desconfiança, o necrotério, a presunção, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas.

Nenhum contato humano, porém, relações de dominação e submissão que transformam o homem colonizador em peão, em capataz, em carcereiro, em açoite, e o homem nativo em instrumento de produção. (CÉSARIRE, 2020, p. 24).

A partir da citação do autor, percebemos que há um contato desigual entre colonizadores e colonizados. Desta forma, existe uma interferência na maneira como os povos colonizados veem a si mesmos. Memmi (1977) nos chama a atenção para as imagens que os povos colonizados fazem de si em relação à imagem que têm do colonizador. No livro *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, o autor traz presente as imagens mistificadas (tradicionais) do colonizador e do colonizado em um jogo de intenções, em que o primeiro pretende a manutenção da colônia e o segundo, a libertação da situação vivida, explorada pela metrópole europeia, que figura sua imagem de inferior, sem capacidade, justificando a existência da colônia. Nessa “relação” entre o colonizador e o colonizado, segundo ele:

Nada sabemos do que teria sido o colonizado sem a colonização, mas vemos perfeitamente o que se tornou em consequência da colonização. Para melhor dominá-lo e explorá-lo, o colonizador o expeliu do circuito histórico e social, cultural e técnico. O que é atual e verificável é que a cultura do colonizado, sua sociedade, seu saber-fazer estão gravemente atingidos, e que ele não adquiriu um novo saber e uma nova cultura (MEMMI, 1977, p.102).

A partir dessas reflexões, trazemos presente a equação elaborada por Césaire (2020, p. 24): “colonização = coisificação”. À primeira vista é uma equação simples, colonizar significa tornar o colonizado em coisa (objeto), mas “coisificar” os sujeitos colonizados, seus corpos, diz respeito a tornar vazio a existência do povo colonizado, arrancando-os de sua cultura e das cosmologias, que durante muito tempo era uma das bases de formação de identidade. “Coisificar”, também, diz respeito ao não contato entre colonizador/colonizado, que tem seu desdobramento nos processos educacionais dos povos, considerados como não tendo educação. Entretanto, vale lembrar que mesmo antes da chegada dos primeiros colonizadores, já acontecia a educação no meio dos povos indígenas, sendo aplicada no cotidiano da vida, por meio de tarefas diárias que serviam como aprendizado e ensinamentos ao mesmo tempo, por sujeitos que conheciam “[...] os códigos sociais de conduta, as regras de trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia [...]” (BRANDÃO, 2007, p.10).

Para o autor, “ninguém escapa da educação” (BRANDÃO, 2007, p.7). Essa pequena frase derruba por terra toda e qualquer afirmação de que os povos indígenas não têm educação ou não a possuíam. O autor ainda ratifica que:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho como vida. [...] é, como outras, uma fração

do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Com base nas palavras do autor, para os povos indígenas não havia nenhuma necessidade de passar por uma sala de aula para que seus ensinamentos fossem repassados para os mais novos. Dessa forma, diante da realidade do contato com o homem europeu, naquela época, pareceu estranho, ao homem indígena, a maneira e o formato educacional impostos pelos missionários e colonizadores, além de não apresentar melhoria na vida dos membros de sua comunidade. Essa ineficácia da escolarização (educação escolar) nos é apresentado por Brandão (2007) com o trecho de uma carta dos indígenas dos Estados Unidos, recusando a proposta de enviar membros de suas comunidades para estudar nas escolas da cidade.

[...] Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.

[...] Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens. (BRANDÃO, 2007, p. 9-10).

A educação deve estar a serviço das necessidades e objetivos da comunidade a qual está ligada. Se ela não cumpre essa função, torna-se, então, desnecessária. Para os indígenas, conforme Brandão (2007), a função da educação voltava-se para a formação de guerreiros, aptos a realizarem as atividades próprias de seu povo, atendendo a comunidade. Com a escolarização (e a deseducação indígena), dificilmente esses indígenas sobreviveriam na floresta, pois há a perda das habilidades necessárias para viver em seu lugar de origem.

Brandão (2007) ao expor essa ineficácia da educação escolar para os indígenas, nos Estados Unidos, faz uma contraposição à ideia de um conhecimento superior e universal, imposta com a colonização e sustentada pela chamada colonialidade do saber<sup>3</sup>. Ao lado da chamada colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), estabelece-se a colonialidade do Saber como uma força dominadora que diminui as formas de investigação, produção de conhecimento e de aprendizado dos povos não-europeus. A pretensa superioridade hegemônica eurocêntrica reivindica para si o monopólio do conhecimento, que vai sendo moldado, durante a

---

<sup>3</sup> Este termo será mais desenvolvido ao longo deste capítulo. É parte da reflexão de um grupo de estudiosos latino-americanos, identificados como Rede Modernidade/Colonialidade (Rede M/C).

modernidade como uma forma soberana de pensar e produzir conhecimento, subalternizando o pensamento desviante da forma de pensar não-europeia.

Mesmo após a independência do jugo colonial de outras nações, ela permanece permeando as relações. Desse modo, o jogo de poder e dominação em diversos aspectos se mantêm como no âmbito do conhecimento. As ciências sociais se constroem neste espaço de dominação e são atravessadas por essas relações de poder. O conhecimento se desenvolve dentro do espaço que lhe é “disponibilizado”, e a partir da episteme “oferecida”. (SILVA; BALTAR; LOURENÇO, 2018, p. 70).

O primeiro contato da experiência que os indígenas tiveram com a educação escolar foi no início da colonização, quando vieram os missionários jesuítas da Companhia de Jesus (1549), ordem religiosa da Igreja Católica que exerceu importante papel no combate às heresias ocasionadas pela Reforma Protestante, de Martinho Lutero, seguindo uma disciplina militar, em virtude da formação de seu fundador Inácio de Loyola.

O objetivo dos missionários, nas terras recém “descobertas” (hoje chamada de Brasil) era a catequização e a conversão dos povos indígenas ao cristianismo católico, o que contribuía para a Coroa Portuguesa integrá-los à sociedade nacional e explorar a mão-de-obra. Esse processo, nomeado de amansamento dos povos indígenas negava o valor das culturas e impunha um novo modelo social para esses povos. Portanto, uma educação que rejeitava os valores culturais, as crenças, as ações pedagógicas tradicionais aplicadas pelos povos indígenas (SILVA; AZEVEDO, 2004).

Nessa educação primária, o artifício principal usado e modificado foi a língua. O português (de Portugal) passa a ser uma prioridade tanto para a comunicação entre os missionários e os indígenas, quanto para estes aprenderem sobre a Bíblia, assim a língua materna foi sendo relegada para segundo plano (ou mesmo excluída).

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas. (SECAD/MEC, 2007. p. 11 *apud* FREIRE, 2004.p.23).

A imposição de uma língua em detrimento de outra demonstra uma percepção de superioridade e inferioridade. Essa inferioridade pode ser caracterizada, de acordo com Spivak (2010), em subalternidade. A palavra “subalterno” significar que uma pessoa (considerada inferior) depende de outra (considerada superior). Todavia, esse termo aplica-se à “relação” entre colonizador/colonizados? Os povos que foram colonizados se colocaram nessa situação ou foram forçados? Todos os colonizados são “subalternos”? Quem são eles? Almeida (2010, p.12) explicita que Spivak reconhece que o “termo subalterno, (...) não pode ser usado para se referir a todo e qualquer sujeito marginalizado”, pois essa atribuição generalizada é um erro.

Spivak (2010), ao falar em subalternidade, refere-se a grupos colonizados que “não possuem” voz ou alguma representatividade social, haja vista sua condição (status) social não privilegiada. Essa condição de subalternidade a qual os povos foram colocados dá-se pelo fato de a colonização causar uma condição de dependência em todos os âmbitos de permanência colonial, econômica, religiosa, cultural, de conhecimento, existencial, político-social.

Embora o termo “subalterno” não seja usado para os povos indígenas, podemos utilizá-lo no sentido que a própria autora dá no livro “Pode o subalterno falar?”: a condição de invisibilidade a qual foram submetidos. Durante anos a sociedade não-indígena vem (tentando) abafar a voz dos indígenas contra o negacionismo de seus direitos, seja natural ou constitucional. A condição de subalternidade a que são colocados, segundo Spivak (2010), caracteriza-se na invisibilidade e na impossibilidade de fala, assumida por intelectuais que falam por eles. Isso não é diferente da reprodução de poder exercida pelos colonizadores (pela classe dominante).

Talvez tenha sido necessário, por um tempo, que houvesse alguém que falasse em nome dos colonizados e dos sujeitos subalternizados. Mas esse período passou, e é criticado por Spivak em sua obra. O sujeito subalternizado tem voz e pode falar por si próprio. É bom lembrar que o sujeito subalterno nunca existiu, mas foi criado/inventado por um discurso predominantemente ideológico e alienante, que tem o objetivo de inferiorizar uma população para poder dominá-la. Acabar com essa condição passa pela criação de oportunidades e espaços para que o sujeito subalternizado possa falar, pois uma vez que fale, já não é mais subalterno. Apesar de ser simples, não é tarefa fácil encontrar esses espaços de fala.

Para Spivak (2010), a condição de subalternidade a qual o sujeito é colocado é a condição de silenciamento. Devido a isso, exista a “necessidade” de uma representação pela condição mesma de silenciado. A autora traz essa dualidade da representação, quando diz que:

Dois sentidos do termo “representação” são agrupados: a representação como “falar por”, como ocorre na política, e representação com “re-presentação”, como aparece na arte e na filosofia. Como a teoria é também apenas uma “ação”, o teórico não representa (fala por) o grupo oprimido [...]. (SPIVAK, 2010, p. 31-32).

A representatividade dos povos indígenas é assumida por eles mesmos. Os povos oprimidos (antes pelos colonizadores, hoje pelo sistema político, econômico e social) representam seus próprios interesses e de suas comunidades. Um dos interesses reivindicado pelos indígenas é a Educação Escolar Indígena (EEI) específica, diferenciada, bilíngue. Uma educação escolar que antes da Constituição Federal de 1988 (CF/88) era imposta como um instrumento de poder colonial.

É possível abordar a escolarização dos povos indígenas dividindo-a em fases ou períodos. Fávero (2000) comenta sobre período jesuítico e período pombalino. Já Rodrigues, Dias e Lima (2017) referem-se a períodos jesuítico, pombalino e joanino. A autora Ribeiro (1992) divide a organização educacional, no Brasil, em oito períodos e oito fases, indo desde o período de 1549 (chegada dos religiosos jesuítas) até o período da ditadura militar (1964-1985). Para Ferreira (2001), a escolarização indígena passou por quatro fases (“aniquilamento cultural”, integração, alternativas não-governamentais, movimento de professores indígenas). Essas diferentes percepções e divisões cronológicas tem em comum o início histórico da escolarização no Brasil, que marca a imposição deste modelo educacional aos povos indígenas.

É importante ressaltar, conforme afirma Ferreira (2001, p.72), que essas fases da educação no Brasil colonial “[...] em certos momentos elas estão sobrepostas umas às outras. O início de uma fase não significa o término da anterior, mas indica novas orientações e tendências no campo da educação escolar”. Podemos dizer que essas divisões (período/fases) constituem-se uma forma mais metodológica para melhor compreensão acerca da escolarização no Brasil.

Normalmente quando ouvimos falar em colonização, a impressão que surge é de que a escolarização iniciou-se com o “descobrimento do Brasil”, todavia se temos cronologicamente, o ano de 1500 como a chegada dos primeiros colonizadores ao Brasil, é certo que o processo de escolarização não se iniciou com este fato histórico, pois os objetivos dos colonizadores não eram “educar” os povos indígenas, mas explorar novas rotas comerciais para a Europa, matéria-prima, enfim, o propósito era econômico com o intuito de aumentar o poderio de países europeus.

Sobre esses acontecimentos anteriores à chegada dos Jesuítas ao Brasil, Ribeiro (1992) nos informa que

Como se sabe, o rei de Portugal [D. João III], no ano de 1532, decidiu adotar o regime de capitanias hereditárias no Brasil. De 1534 a 1536 são criadas catorze capitanias com o objetivo de tornar possível o povoamento, a defesa, bem como a propagação da fé católica.

Diante das dificuldades encontradas com o regime de capitanias hereditárias, é criado o Governo Geral. Este é o primeiro representante do poder público na colônia, que tinha como obrigação não substituir, e sim apoiar as capitanias, a fim de que o processo de colonização conseguisse um desenvolvimento normal.

Ente as diretrizes básicas constantes no Regimento, isto é, na nova política ditada então por D. João III, é encontrada uma, referente à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução. (RIBEIRO, 1992, p. 19).

Desde cedo, percebe-se que a conversão dos povos era um objetivo prioritário para os missionários/colonizadores. Neste sentido, de 1500 até 1549 (chegada dos jesuítas ao Brasil), temos 40 anos de acontecimentos antes de ter início a imposição do “modelo” de educação



escolar. Não obstante, por que os religiosos jesuítas demoram esse tempo para vir ao Brasil? Abordaremos, então, um pouco sobre a fase educacional sob a organização dos religiosos jesuítas<sup>4</sup>.

### **1.2.1 A fase jesuítica da educação no Brasil Colônia: o primeiro projeto colonialista de imposição escolar**

A ordem religiosa denominada de Companhia de Jesus, foi fundada em 1534 pelo espanhol Inácio de Loyola, porém somente em 1540 foi canonicamente reconhecida pela Igreja Católica, sob a autoridade do papa Paulo III. A ordem tinha, entre outros, o objetivo de espalhar/pregar o Evangelho de Jesus Cristo pelo mundo, seguindo uma das recomendações de Jesus Cristo contida em um dos evangelhos, que diz “Ide por todo o mundo e pregai o evangelho a toda criatura” (Mc 16,15).

Ao Brasil, os jesuítas chegaram em 1549, com o objetivo de evangelizar/catequizar os indígenas. A presença deles foi de grande importância para o exercício de uma organização social nas colônias, vislumbrando do ponto de vista da religião como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), entretanto as ações jesuíticas contribuíram negativamente para mudanças culturais entre os povos indígenas.

Ribeiro (1992) expõe que diante do contexto político-social-econômico das colônias, a educação tinha que estar adequada às exigências e necessidades da realidade vivida pelos seus moradores, ou seja, servir aos interesses da Coroa portuguesa em povoar, explorar e lucrar com a colonização de suas colônias. A autora, então, faz alguns questionamentos: “Caberia aos jesuítas apenas a educação da população indígena? A quem caberia a educação dos outros setores da população? Outras ordens religiosas ou outros leigos deveriam disto se incumbir?” (RIBEIRO, 1992, p. 22). A própria autora responde às suas perguntas, pois analisando o plano educacional, elaborado pelos jesuítas na colônia, especificamente pelo padre Manoel de Nóbrega, percebe-se que a intenção era educar, segundo Ribeiro (1992, p.22) tanto os indígenas quanto “[...] os filhos dos colonos, uma vez que, naquele instante, eram os jesuítas os únicos educadores de profissão que contavam com significativo apoio real na colônia”.

---

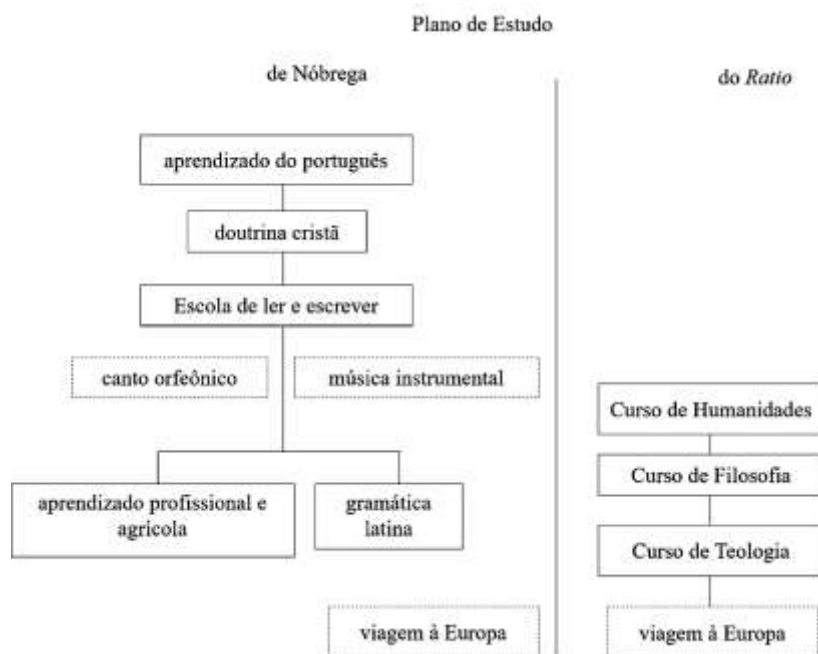
<sup>4</sup> É importante destacar que a Companhia de Jesus não foi a única ordem religiosa responsável pela educação nas colônias. Outras Ordens como a dos Franciscanos, Carmelitas (entre outras) também se ocuparam dessa missão. No entanto, é com a Ordem dos Jesuítas que se inicia esse processo de escolarização, e nesse sentido, quando se fala em educação no Brasil, tem-se a característica de iniciar falando dos jesuítas.

A educação oferecida pelos jesuítas aos indígenas consistia, segundo Casimiro (2007, p.87) “[...], precariamente na catequização preparatória para o batismo, para a vida cristã, além de ofícios e tarefas servis que, naquele tempo, por serem consideradas desonrosas, não podiam ser executadas pelos brancos”. Por outro lado, os filhos dos colonos (brancos) tinham uma educação diferenciada. Segundo o mesmo autor, a diferença consistia em:

Os brancos, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ou para a vida eclesiástica. Essa educação era ministrada nos colégios, nos seminários e na Universidade de Coimbra. Baseava-se em gramática, filosofia, humanidades e artes, e completava-se com o estudo de cânone e da teologia. (CASIMIRO, 2007, p.87).

Essa diferenciação educacional entre indígenas e brancos tem referência com o plano educacional do padre Manoel de Nóbrega, que Ribeiro (1992) expõe de forma clara e concisa, como podemos perceber na figura abaixo, produzida pela autora.

**Figura 02 – Esquema do plano de estudos de Manuel de Nóbrega**



Fonte: RIBEIRO (1992, p.24).

O plano educacional elaborado pelo padre Manoel de Nóbrega estava voltado para os habitantes das colônias, enquanto o plano educacional do *Ratio*<sup>5</sup>, voltado para a elite branca (filhos de colonos), residentes em Portugal, caracterizava-se notadamente como uma educação europeia. Percebemos que há uma discrepância quanto à educação oferecida pelos jesuítas, o

<sup>5</sup> *Ratio* é o plano educacional da Companhia de Jesus, denominada de *Ratio Studiorum*. O plano de estudo que os jesuítas utilizavam nos colégios para a instrução/escolarização.

que nos leva a questionar se era intencional ou se eles estavam apenas cumprindo os interesses da Coroa portuguesa?

[...] como o sujeito do projeto educacional colonial não tinha as características do sujeito europeu, as condições da existência do ensino escolástico “esboroam-se” e é substituído, principalmente junto aos índios, por rituais alegres, festas, música, procissões e teatro, dando um novo significado ao termo doutrina (que passa a ser ato de negar a antropofagia, recusar a guerra, eliminar a preguiça etc.). Doutrinar, neste novo contexto, significa ensinar – através da fé – a ter uma vida com normas, e obediência a um superior, sob as coordenadas do trabalho. (NAGEL, 1996 *Apud* CASIMIRO, 2007, p. 90).

Apesar de o Plano do padre Manuel de Nóbrega ser voltado para a colônia<sup>6</sup>, não incluía os indígenas, já que a estes eram criadas as aldeias para catequização. Para Ferreira (2001, p.72) “[...] os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã”. A carta de Pero Vaz de Caminha, dirigida ao rei de Portugal D. Manuel I, ilustra a ideia dessa intenção dos religiosos no seguinte trecho

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença.

E portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade.

E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E, pois, Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa. (CAMINHA, 2019, p. 41-42)

Percebe-se, inicialmente, que o plano era submeter os indígenas à Portugal para que eles não viessem a se tornar empecilhos no empreendimento colonial. A Carta tem claramente as ideias salvacionistas e de conversão, principal motivo para a permanência dos missionários jesuítas nessas terras. Conforme Caminha (2019, p. 49) “[...] o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar”.

A ideia salvacionista com que se apresenta na Carta faz lembrar uma mentalidade do cristianismo medieval, onde a ideia de “salvar a alma” significava, além uma salvação espiritual, fazer com que a pessoa se tornasse cristão. No caso dos povos indígenas, essa “salvação” significaria a morte do seu “eu indígena” para tornar-se o “outro cristão-europeu”, ocasionando a perda da identidade. Assim, a fé cristã causaria o efeito de submissão, obediência

---

<sup>6</sup> Quando falamos em “colônia” nos referimos, de modo geral, ao Brasil enquanto colônia de Portugal, nos lugares onde os jesuítas tinham a hegemonia da escolarização e religiosidade.

e temor nos indígenas, pois era preciso “amansá-los”, “dominá-los” para depois exercer o poder sobre eles.

Saviani (2008) fala que o plano educacional do padre Manuel da Nóbrega teve fim com o *Ratio Studiorum*<sup>7</sup>, promulgada em 1599 pela Companhia de Jesus, dando início a chamada institucionalização educacional jesuítica. Até então, o que havia no processo educacional era um monopólio da vertente religiosa dos jesuítas, voltado, principalmente para a catequização e conversão. “A Companhia de Jesus deu início à elaboração de um plano geral de estudos a ser implantado em todos os colégios da Ordem em todo o mundo o qual ficou conhecido pelo nome de *Ratio Studiorum*”. (SAVIANI, 2008, p.50).

O *Ratio Studiorum* universaliza/uniformiza uma pedagogia educacional a qual os jesuítas devem seguir em seus trabalhos educacionais em todas as escolas onde estão presentes. Baseavam a formação intelectual dos estudantes à uma moralidade religiosa. O ensino formal e religioso caminhando juntos, contribuindo com a expansão da fé cristã, tornou-se a base comum do ensino escolar dos padres jesuítas em seus colégios (seria uma espécie de Base Nacional Comum Curricular?).

Independente se a metodologia de estudo era o Plano de Estudos elaborado pelo padre Manuel de Nóbrega ou o *Ratio*, o objetivo continuava sendo a catequização, conversão e propagação da fé cristã-católica. “Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa fé católica” de modo que os gentios “possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé” (DOM JOÃO III, 1992 *Apud* SAVIANI, 2008, p. 25). Essa relação do ensino/escolarização com a religião pode ser percebida no *Ratio*, referente aos objetivos de estudo, apresentado por Franca (1952)

Como um dos ministérios mais importantes da nossa Companhia é ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso, tenha o Provincial como dever seu zelar com todo empenho para que aos nossos esforços tão multiformes no campo escolar corresponda plenamente o fruto que exige a graça da nossa vocação. (FRANCA, 1952, p. 119).

Diferente do Plano de Estudos de Manuel de Nóbrega, o *Ratio Studiorum*, segundo Saviani (2008), excluía os indígenas, e voltava-se apenas para os filhos dos colonos. Segundo o autor:

O plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos

---

<sup>7</sup> Nas pesquisas realizadas sobre o *Ratio Studiorum*, praticamente não fala nada referente à escolarização indígena. Essa ausência, provavelmente ocorra em virtude de não ser destinado (nem elaborado) para a escolarização indígena das colônias portuguesas (em terras brasileiras). Por esse motivo, não nos deteremos sobre essa pedagogia em nossas reflexões

colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previstos no plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. (SAVIANI, 2008, p. 56).

Se olharmos para os cursos de filosofia e Teologia nos Seminários e Institutos religiosos, o modelo educacional para a formação sacerdotal segue o estilo do *Ratio*, ainda que haja diferenças metodológicas e curriculares, entretanto com tempo de estudo igual ao previsto pelos jesuítas, de 3 anos para filosofia e 4 para teologia. Saviani (2008) ainda salienta que havia diferença entre os estudos na Europa e no Brasil.

O novo plano começava com o curso de humanidades, denominado no *Ratio* de “estudos inferiores”, correspondentes ao atual curso de nível médio. [...] No Brasil os cursos de filosofia e teologia eram, na prática, limitados à formação dos padres catequistas. Portanto, o que de fato se organizou no período colonial foi o curso de humanidades (“estudos inferiores”), que tinha a duração de seis a sete anos e cujo conteúdo reeditava o *Trivium* da Idade Média, isto é, a gramática [...]. (SAVIANI, 2008, p. 56).

Na Europa, a atuação dos jesuítas estava voltada principalmente para o anúncio do Evangelho com vista a rebater pregações heréticas difundidas a partir da chamada Reforma Protestante. Quanto à atuação no Brasil colonial (ou o chamado Novo Mundo), a Companhia de Jesus focou seu trabalho na conversão e cristianização católica dos povos indígenas, por serem os indígenas considerados animais selvagens, bestas ou sem religião alguma.

[...] a função religiosa da Companhia de Jesus foi, sobretudo, o combate aos hereges. A função educativa manteve-se voltada para a formação dos seus próprios quadros e para a educação dos filhos da elite. Nos territórios colonizados, a ação evangelizadora dos jesuítas tomou outro rumo, por causa dos interesses da política econômica sobre as colônias e da existência da escravidão. Uma linha missionária especial foi desenvolvida para os redutos missionários (para os índios) e alguns tímidos encaminhamentos foram pensados para a evangelização dos escravizados africanos. (CASIMIRO, 2007, p.90).

Reforça-se a discrepância educacional oferecida aos habitantes das colônias (indígenas e colonos), a partir da realidade econômica, social e política, enquanto a organização social no interior das colônias ia tomando forma. No entanto, nesse período em que os jesuítas estavam à frente da educação para os povos indígenas, Ribeiro (1992, p.20) ressalta que “[...] em decorrência do estágio primitivo em que se encontravam as populações indígenas, a educação não chegara a se escolarizar”. Essa escolarização começa a tomar forma institucionalizada na chamada *fase pombalina*.

### 1.2.2 A fase pombalina: o segundo projeto colonialista de imposição escolar

Sob a inspiração da Contrarreforma, iniciada em 1545 pela Igreja Católica como resposta à Reforma Protestante (movimento reformista do século XVI), os jesuítas se instalaram nas colônias portuguesas assumindo a missão da catequização dos povos indígenas, bem como a instrução dos colonos e seus descendentes. Por pouco mais de dois séculos, a educação escolar, nas colônias, esteve sob a responsabilidade da Igreja, por meio da Companhia de Jesus. Com a expulsão desta ordem religiosa das colônias, logo a educação escolar passa para as mãos do Estado, iniciando, assim, o longo período tutelar do Estado sobre a escolarização no Brasil e conseqüentemente dos povos indígenas. É o fim do monopólio religioso e o início da secularização da educação escolar no Brasil.

Ribeiro (1992) ao abordar sobre o processo histórico da educação no Brasil, mais especificamente sobre essa fase da educação, não a dissocia da realidade sócio-político-econômica pela qual Portugal está passando, haja vista que esta realidade tem influência nas políticas educacionais. Há de se enfatizar que esse entendimento ou conforme a autora discorre acerca do “conhecimento destas distintas situações tem importância quando se está interessado na compreensão dos processos de submissão/emancipação [...]” (RIBEIRO, 1992, p.30).

O fato de Portugal passar por momentos de instabilidades política e econômica, frente à Inglaterra e Espanha, conforme Ribeiro (1992), influenciou nas decisões da Coroa portuguesa para tentar reverter/superar esse momento de crise, e isso impactou a realidade das colônias no Brasil, como bem esclarece a autora:

Diante desta realidade, era necessário tirar o maior proveito possível da colônia. Era necessária uma mais intensa fiscalização das atividades aqui desenvolvidas. Para tanto, o aparato material e humano deveria ser aumentado e, ainda mais, deveria ser discriminado o nascido na colônia do nascido na metrópole, quando da distribuição dos cargos: as posições superiores deveriam ser ocupadas apenas pelos metropolitanos. (RIBEIRO, 1992, p.31).

Nessa realidade, toda uma ação administrativa passou por alterações no interior das colônias, incluindo o processo de escolarização, até então orientada pelos jesuítas, pois a instabilidade econômica e pela qual Portugal passava também sofria influência da precariedade, ou como explicita Ribeiro (1992, p.32), da “decadência intelectual e institucional [...]”. O ensino dado pelos jesuítas tinha, ainda, um caráter medieval, religioso, e a ideia de modernização acabou prejudicando o monopólio religioso do ensino escolar, que no ano de 1759, por meio de um Alvará, emitido por Sebastião José de Carvalho e Melo (ministro de Estado, mais conhecido como Marquês de Pombal), os jesuítas são expulsos das colônias portuguesas fixadas no Brasil. Sobre esse período, a autora explana que:

O motivo apontado era o fato de ela ser um empecilho na conservação da unidade cristã e da sociedade civil – razão de Estado invocada na época porque:

- a) Era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo;
  - b) Educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país.
- (RIBEIRO, 1992, p.33-34).

O objetivo religioso do ensino escolar dos jesuítas, baseados principalmente no Plano de ensino do padre Manoel de Nóbrega e da *Ratio Studiorum*, deixou de ter importância para a Coroa portuguesa que passou a investir em uma educação mais ideológica que respondesse explicitamente aos interesses econômicos do Estado. Com isso, “surge um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiamento pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 1992, p.34).

A escolarização dos indígenas começa a tomar outro formato quando, por meio de Pombal, há uma separação entre a Igreja Católica e a Coroa (Estado), e como uma das medidas adotadas foi a expulsão dos Jesuítas das missões, no século XVIII. É nesse período de separação que entra o Diretório dos Índios, com orientações para o trato com os indígenas.

Para Shigunov Neto e Maciel (2008) a expulsão dos jesuítas tem a ver com interesses político-ideológicos de Portugal. Os autores elucidam que:

As causas da expulsão dos jesuítas do Brasil podem ser categorizados: política e ideológicas – a Companhia de Jesus tornara-se um empecilho aos interesses do Estado Moderno, além do que era detentora de grande poder econômico, cobiçado pela coroa portuguesa e educacional – as transformações sociais advindas do movimento iluminista e dos princípios liberais requeriam a formação de um novo homem, o homem burguês, o comerciante, e não mais o homem cristão. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 183).

O Diretório pombalino, explicitamente, determina “[...] estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos e Meninas [...] usem da Língua própria das suas nações, ou da chamada geral” (DIRETÓRIO, M. DCC. LVIII, p. 4). A língua portuguesa sobrepuja não apenas as línguas maternas indígenas, mas as de origens africanas.

Ainda no Diretório, há a determinação de criação de escolas públicas específicas para meninos e meninas, com objetivos diferentes de cada escolas. Os meninos deverão aprender “a Doutrina Cristã, a ler, escrever e contar [...]”, e as meninas aprenderão, além da língua portuguesa, “[...] fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo” (DIRETÓRIO, M. DCC. LVIII, p. 4). A escolarização passa a ter um intento com fins econômicos, preparando os estudantes (indígenas e não-indígenas) para mão-de-obra nas colônias e em Portugal, portanto, o domínio da língua portuguesa é uma habilidade que terão que dominar nas escolas.

Cada povo indígena tem uma organização sociocultural própria, possuem suas atividades bem definidas dentro de cada etnia. A imposição que o Diretório faz, ao determinar o que deve ser ensinado/aprendido, fere a ordem natural do desenvolvimento dos povos, portanto, a imposição educacional trazida contribui para tornar os indígenas em vassallos do rei de Portugal. Se os missionários jesuítas tinham o objetivo de cristianizá-los, Pombal queria integrá-los à sociedade portuguesa, por isso a obrigação do ensino da língua portuguesa. Garcia (2007) ao explicar sobre a rotina de uma das escolas regidas pelo Diretório Pombalino, comenta que:

Para o ingresso no recolhimento<sup>8</sup>, a idade mínima era de 6 anos e a máxima, 12, e o número de reclusas não poderia ultrapassar 50. O seu dia era dedicado às orações e ao aprendizado e exercício dos trabalhos domésticos. Ao nascer do sol, deveriam se levantar e fazer a higiene pessoal, seguindo depois para as orações. Após as rezas, as meninas índias iam para o trabalho, que poderia ser de costura ou de fiação e tecelagem. Então jantariam, teriam um tempo de repouso e retornariam ao trabalho. Depois teriam a ceia, seguida novamente de orações, após as quais deveriam se recolher.

Na escola, por sua vez, os meninos também tinham o seu dia rigidamente organizado, no qual possuíam um horário específico para cada atividade. Deveriam acordar pela manhã, fazer a higiene pessoal e almoçar. Após o almoço, permaneceriam das oito às onze na escola, na qual aprenderiam a falar, ler e escrever em português, a rezar e argumentar. Jantariam ao meio-dia e teriam descanso até as duas horas, quando retornariam para a escola e lá ficariam até as cinco, exceto no verão, quando entrariam às três e sairiam às seis. Após as aulas, fariam suas orações, ceariam e deveriam se recolher. [...] Os sábados e os domingos eram destinados às atividades religiosas. A limpeza e a organização do espaço da escola ficariam a cargo dos meninos que, em sistema de rodízio, deveriam passar, cozinhar e varrer para o coletivo. (GARCIA, 2007, p. 29-30).

Havendo rejeição dos indígenas referente às escolas, foram criadas algumas escolas no estilo de internato, fora dos aldeamentos e das vilas onde os indígenas viviam. Uma dessas escolas-internato foi em Pernambuco, destinada principalmente para tornar as crianças indígenas intérpretes, para ajudar o trabalho dos missionários na “civilização” dos povos indígenas (LUCIANO, 2007).

Weigel (2000) em seu livro “Escola de branco em malokas de índio” apresenta um extenso e rico trabalho etnográfico sobre os Baniwa, do Alto Rio Negro<sup>9</sup>. A autora traz importantes contribuições teóricas e empíricas do processo educacional entre o povo Baniwa, implantadas pelos missionários salesianos. Estes se instalaram entre os “[...] principais pontos do Alto Rio Negro e estavam em franca expansão” (WEIGEL, 2000, p. 123). Instalaram

<sup>8</sup> Sobre esse “recolhimento” Garcia (2007, p. 31) diz que “[...] era uma típica instituição de ensino par amulheres no período colonial. Apesar de não ser um convento [...] o tipo de vida nos recolhimentos era conventual”. É uma espécie de colégio internato, onde as meninas “saem” de suas comunidades e passam a residir para estudar e aprender os princípios religiosos. No Amazonas, principalmente no Alto Rio Negro, indígenas como os Baniwa passaram por essa experiência, no internato das missões religiosas dos Salesianos.

<sup>9</sup> Localiza-se no município de São Gabriel da Cachoeira, Estado do Amazonas.



missões como a de São Gabriel, Missão de Assunção, Missão Indígena de Taracuí, Missão Indígena de Jauaretê-Cachoeira, entre outras, todas com escolas internatos.

- a) – Missão de São Gabriel  
Asylo e Escola Agrícola Profissional com 81 alunos internos e 12 externos.  
Asylo Indígena Feminino, de curso elementar, primário, profissional e doméstico com 98 alunas gratuitas.
- b) – Missão Indígena de Taracuí  
Asylo Indígena com 80 alunos gratuitos, pertencentes à tribos dos índios Tucanos.  
Asylo Indígena Feminino com 71 alunas internas gratuitas, da mesma tribo. [...] funcionam nesta Missão escolas profissionais gratuitas de alfaiataria e corte e costura para ambos os sexos e as de marcenaria para os alunos.
- c) – Missão Indígena de Jauaretê-Cachoeira  
Asylo Indígena com 88 alunos internos gratuitos.  
Asylo Indígena Feminino com 68 alunas internas e gratuitas.  
Escola profissional gratuita de alfaiataria e corte para ambos os sexos e carpintaria para os meninos. (SOARES D'AZEVEDO, S/D *apud* WEIGEL, 2000, p. 123-124).

Os missionários salesianos são um entre outras congregações religiosas enviadas à Amazônia para, por meio da catequese, “educar” os povos indígenas, já que as escolas internatos serviam como forma de obter mais controle da mão-de-obra dos indígenas. Weigel e Ramos (1993, p. 286) dizem que “[...] meninos e meninas índios eram recrutados e aí recebiam ensino primário, eram proibidos de falar suas línguas maternas, eram iniciados na religião católica e no aprendizado de hábitos e padrões estranhos à sua cultura”.

O controle exercido pelos missionários salesianos não se diferenciava dos demais missionários que se instalaram em outras partes da Amazônia. O exercício do poder disciplinador era parte de um ensinamento que pretendia fazer com que os indígenas abandonassem suas identidades e aderissem ao cristianismo, e mesmo se tornassem religiosos pertencentes à congregação. O dia a dia no internato era feito de forma a levar os meninos e as meninas a abandonarem seus costumes. Weigel e Ramos (1993) nos dão uma ideia dessa realidade por meio da fala de um dos indígenas internos:

Aos oito anos entrei no Colégio Salesiano, em Pari-Cachoeira, sem falar o Português; eu não sabia que era índio, não sabia que era das últimas das tribos, não sabia que era discriminado, que precisava trabalhar muito para comer: quando índio pesca, reparte tudo; não sabia que as pessoas são desiguais, que existe ricos e pobres. No internato construído pelos índios, rezavam antes e depois de tudo, mais ou menos umas cem vezes ao dia. A comida era uma sopa sem gosto e eu era acostumado com peixe, beiju, mingau e chibé. Todo mundo tomava remédio, quem precisava e quem não precisava. (*Apud* WEIGEL; RAMOS, 1993, p. 286).

De uma realidade livre, de opção de escolha do que comer, beber, andar, passa-se a uma realidade limitadora (para não dizer presa), onde as escolhas não são opções, mas apenas as que lhes são dadas<sup>10</sup>. O Pe. Justino Rezende é outro autor que nos fala sobre as escolas internatos

---

<sup>10</sup> Para quem já viveu em um internato, ou em um seminário religioso ou casa formativa, sabe que as escolhas pessoais não são levadas em considerações. Mediante o objetivo desses espaços religiosos, a formação geral dos

dos missionários salesianos no Alto Rio Negro, que também viveu essa realidade como Tuyuka, etnia a qual pertence. Segundo Rezende (2005):

Nos internatos salesianos o *clima educativo salesiano* funcionava com *rígidas disciplinas* que geravam *castigos* e causavam muito medo em diversos momentos da nossa vida. Os perfis das escolas salesianas estavam situados dentro da ideologia brasileira: *civilizar e catequizar*. Os salesianos eram grandes empreendedores, construíram grandes escolas para nos *civilizar e cristianizar*. Eles nos alfabetizavam, ensinavam leituras, a falar a língua portuguesa, aprender os ensinamentos ocidentais, formação de civilidades; cursos de profissionalização; esportes, teatros, passeios, etc. Eles nos ensinaram orações, retiros, missas, confissões, novenas em preparação às festas de santos; catequese para sacramentos de primeira eucaristia, crisma. Assim concretizavam a filosofia salesiana de “formar bons cristãos e honestos cidadãos”. (REZENDE, 2005, p. 393).

Da mesma forma como a escolarização indígena realizada pelos jesuítas não foi benéfica, a proposta do Marquês de Pombal também não foi positiva para os povos indígenas, pois, continha uma ideologia conservadora, econômica e política, apresentando-se de forma colonialista e impositiva aos povos. As reformas pombalinas (entre elas as do ensino público) estavam dentro de uma política de recuperação nacional da Coroa Portuguesa, que pretendia “[...] recuperar a economia através de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa” (RIBEIRO, 1992, p. 31).

Com essas reformas, o curso de Humanidades, realizadas pelos missionários jesuítas, passou a não ter importância para a formação do indivíduo consoante os interesses do Estado. De acordo com Ribeiro (1992, p. 34), a educação dos indivíduos “[...] passa a sê-los em aulas avulsas de latim, de grego, filosofia, retórica. Pedagogicamente esta nova organização é um retrocesso. Representou um avanço ao exigir novos métodos e novos livros”.

A partir da expulsão dos jesuítas das colônias, inicia-se o processo de secularização do ensino escolar no Brasil, e com o intuito de fortalecer o poder da Coroa portuguesa, em 1755 iniciaram as chamadas “reformas pombalinas”, constituindo-se as políticas indigenistas de Estado.

Pouco a pouco, a Coroa passa a diversificar suas parcerias, responsabilizando o encargo da educação escolar indígena a alguns fazendeiros ou mesmo moradores comuns de regiões vizinhas aos índios, como atestam diversas Cartas Régias de 1808. A introdução desses agentes “leigos” não significou, contudo, a emergência de uma educação indígena dissociada da catequese. A civilização e a conversão dos “gentios” (índios) continuaram sendo explicitamente os objetivos da escola. (LUCIANO, 2007, p. 3)

---

meninos e das meninas são determinados por uma equipe formativa com o aval de um superior (Bispo). O ritmo diário é organizado de modo a ocupar todo o tempo dos internos, indo desde horário de acordar até de dormir: orações durante todo o dia, trabalhos diários, horário de almoço, lanche, janta, de esporte, de estudos e até de assistir TV. A intenção é preparar os internos para o ritmo e estilo de vida religiosa da congregação (aos que se seguirem no caminho vocacional), exercendo futuramente os trabalhos pastorais aos quais lhes serão incumbidos.

Com a abolição do Diretório Pombalino em 1798, e após a primeira Constituição Federal Brasileira (1824 – outorgada por D. Pedro I), a escolarização indígena passa novamente para a responsabilidade dos religiosos, por meio do Decreto Imperial nº 426/1845, que regulamenta as missões religiosas no Brasil e apoia a integração dos indígenas à sociedade. Importa citar que a primeira constituição Federal não faz referências aos povos indígenas.

Como advento do império, em 1822, o panorama da educação escolar indígena, em seus aspectos gerais, permaneceu inalterado. Assim, o Projeto Constitucional elaborado logo após a declaração da independência, propôs explicitamente a criação de *estabelecimentos para a Catechese e civilização dos índios*. Em 1834 a competência da oferta da educação escolar indígena foi atribuída às Assembleias Provinciais para promover cumulativamente com as Assembleias e Governos Gerais *a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias*. Assim permaneceu até o início do século XX. (LUCIANO, 2007, p. 4).

Somente no período Republicano são criados os órgãos indigenistas do Estado. O primeiro deles é o Serviço de proteção ao Índio (SPI), instituído em 1910, com a finalidade de proteção<sup>11</sup> dos direitos dos povos indígenas e a ocupação territorial. Nesse período, a escolarização indígena passa de um órgão a outro, surgindo também as primeiras escolas mantidas pelo Estado (LUCIANO, 2006).

Para Ferreira (2001, p.74) “após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas, o Estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século”. Talvez o mais correto seria dizer que o Estado **tentou** (ao invés de **resolveu**) elaborar uma política menos desumana. Luciano (2006) tem um posicionamento contrário à afirmação acima referente à nova política indigenista do Estado. Para o autor:

[...] as 66 escolas indígenas organizadas pelo SPI até 1954, assim como as inúmeras escolas missionárias, passaram a representar, junto com as frentes de trabalho, os principais instrumentos institucionais dessa “incorporação” prevista em lei, processo marcado pela negação à diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico. (LUCIANO, 2006. p.151).

Na análise do autor, ainda que com a criação de um órgão específico para cuidar da questão indígena, a escolarização ainda possuía o objetivo integracionista à sociedade (gradativamente) e com cunho econômico, sem levar em consideração as necessidades das comunidades indígenas. Os indígenas, vistos na condição de transitoriedade identitária, deveriam ser integrados à sociedade para não correrem o risco de desaparecerem (o que não

---

<sup>11</sup> O termo “proteção” parece uma aplicação inadequado ou contraditória ao contexto da época, uma vez que para LUCIANO (2019, p.35), “[...] proteção significava basicamente três objetivos: discurso protetor para a mídia e opinião pública nacional e internacional que tecia duras críticas aos governos brasileiros; reduzir o grau de violência física ou pelo menos camuflar a divulgação dessa violência; e, principalmente, acelerar, domesticar, pacificar e preparar os povos indígenas para a completa integração e assimilação à sociedade nacional.

resolveu muito, pois o extermínio de muitos povos não acabou). As 66 escolas que Luciano (2006) discorre:

[...] eram idênticas às escolas rurais, usando os mesmos métodos e até o mesmo material didático. [...] procurando ensinar certas técnicas, como a confecção de roupas e trabalho de agulhas para as meninas, e [...] habilidades artesanais aos meninos, como carpintaria, funilaria, olaria, trabalho em couros, e poucas outras. (CUNHA, 1990, p. 88 *Apud* PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 36).

Ainda continua

Um detalhe importante não escapa aos dirigentes do SPI: a oferta de ensino nas aldeias é denominada *Plano Educacional Indígena*. Utiliza-se, dessa forma, uma estratégia de comunicação que tem a intenção de afirmar como benéfica aos povos indígenas uma ação de caráter universal, construída e implementada sem o mínimo diálogo com os líderes indígenas. (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 36).

Nesse período, a escolarização dos indígenas não foca tanto na questão religiosa, da fé, da conversão ao cristianismo católico, no entanto, direciona para áreas de trabalhos manuais, querendo transformá-los em agricultores, artesãos, etc., pois conforme Paladino e Almeida (2012, p. 35, grifo nosso) “uma das intenções do governo **[por meio do SPI]**, naquele início de século XX, era afastar a Igreja Católica da catequese indígena. Outra intenção era fazer os indígenas adotarem gradualmente hábitos considerados “civilizados” e transformá-los em trabalhadores nacionais”. A retirada forçada dos indígenas dos territórios contribuía com os ideais anti-indigenista do Estado para transformar e colocar os indígenas dentro de um sistema econômico capitalista. Paladino e Almeida (2012, p. 36) dizem que o SPI “[...] agia transferindo índios e liberando territórios para a colonização, ao mesmo tempo que reprimia práticas tradicionais e impunha uma pedagogia que alterava o sistema produtivo indígena”.

Saindo das mãos do SPI, a escolarização indígena passa a ficar sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)<sup>12</sup> criada em 1967, vinculada (na época) ao Ministério da Justiça. A FUNAI começa a oferecer uma educação bilíngue, mas a educação nas escolas continuava com a missão de integração, colonizadora, de desvalorização étnica, de uma homogeneização cultural, linguística e religiosa (FREIRE, 2004). Para o autor, o que aconteceu foi um “[...] retrocesso em relação às práticas dos jesuítas que, antes de alfabetizar em português [...] tratavam de fazer com que os povos indígenas aprendessem a falar essa língua” (FREIRE, 2004, p. 24).

A educação bilíngue, oferecida pela FUNAI, segundo Luciano (2019, p. 33) “tratava-se de um bilinguismo de transição, ou seja, de usar as línguas indígenas para facilitar o ensino da língua portuguesa e das ideologias dos colonizadores e com isso facilitar o processo de

---

<sup>12</sup> Até hoje a FUNAI é o principal órgão indigenista do Estado, tendo o papel de prestar assistência aos povos indígenas, e através da qual o Estado se tornava tutor.

colonização, dominação, transição e extinção”. A perspectiva integracionista do Estado manifesta-se explicitamente em forma de lei, como é o caso da Lei nº. 6001, de 19 de dezembro de 1973 (conhecida como Estatuto do Índio). De acordo com Art. 1 do “Estatuto do Índio”, “[...] regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973).

Outro ponto questionável da escolarização indígena, proposta pela FUNAI, encontra-se no Art. 50 da Lei nº. 6001/1973, que contradiz a ideia de uma educação bilíngue usada como valorização cultural dos povos indígenas expressa no Art. 47, “A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais” (BRASIL, 1973, Art.50).

Para Ferreira (2001, p, 76), “a educação bilíngue se firmou, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, da mesma forma que fazem os missionários evangélicos [...] que procuravam a conversão religiosa”. A FUNAI, não tendo recursos humanos capacitados para ministrar o ensino bilíngue, junta-se ao *Summer Institute of Linguistic (SIL)*<sup>13</sup> para apresentar uma política indigenista que pudesse ser diferente (aparentemente) do SPI e aceita por todos.

A FUNAI adotou integralmente o modelo do SIL por várias razões. Tinha como objetivo instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, suprimindo as deficiências do SPI no que diz respeito à desqualificação do quadro técnico. O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas do SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. [...] garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas. (FERREIRA, 2001, p. 77).

A ideia de uma proposta educacional “menos desumana”, segundo Ferreira (2007), é uma retórica prejudicial aos povos indígenas, voltadas para uma metodologia que desvaloriza a língua materna, as condições e necessidades de cada povo.

Todas essas ações do Estado aproxima-se com o que Quijano (2005) chama de colonialidade do poder. Um jogo de poder entre grupos dominantes sobre uma classe considerada (pelos poderosos) como inferiores, abrangendo todas as formas de exercício do poder sobre os povos conquistados (nesse caso, os povos indígenas). A colonialidade do poder

---

<sup>13</sup> O SIL é “uma instituição norte-americana que na época já era questionada no contexto latino-americano em relação a seus objetivos de conversão dos povos indígenas ao cristianismo [protestante]. [...] promovia o ensino bilíngue não com o objetivo de valorizar as línguas indígenas, e sim por considerar que a alfabetização na língua materna seria o método mais eficaz para introduzir o cristianismo entre os povos indígenas”. (Cf. PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 37).

se desenvolve a partir da classificação racial da sociedade desde o início da colonização da América em 1492. É uma das categorias-chaves de discussão da Rede Modernidade/Colonialidade sobre a importância da colonialidade para explicar o colonialismo e vice-versa. A superioridade inventada e imposta no imaginário cultural, entre colonizadores e colonizados, o fundamento ético como base para uma construção de identidade e a superioridade do conhecimento ocidental sobre os conhecimentos locais, segundo Castro-Gomez (2005a), faz com que a categoria “colonialidade do poder” seja utilizada para explicar essas formas de relações desiguais.

La centralidad de esta categoría radica en que permite avanzar hacia una *analítica del poder* en las sociedades modernas que se desmarca de los parámetros señalados por la obra de Michel Foucault, por lo menos en tres sentidos: primero, porque hace referencia a una estructura de *control de la subjetividad* que se consolidó desde el siglo XVI y no apenas en el XVIII (la «época clásica»); segundo, y como consecuencia de lo anterior, porque coloca en el centro del análisis la dimensión *racial* de la biopolítica y no solamente la exclusión de ámbitos como la locura y la sexualidad; y tercero, porque proyecta este conflicto a una *dimensión epistémica*, mostrando que el dominio que garantiza la reproducción incessante del capital en las sociedades modernas pasa, necesariamente, por la *occidentalización del imaginario*. (CASTRO-GÓMEZ, 2005b, p. 57-58).

Podemos perceber três campos de ação da colonialidade do Poder: 1) subjetividade; 2) raça; 3) conhecimento. Três dimensões da vida humana que, se bem dominada, posiciona os indivíduos sob o controle do novo padrão mundial de poder: o capitalismo, que vai usar a classificação racial da sociedade colonizada para explorá-la economicamente. Dentro do campo de ação da colonialidade do poder, a ideia de raça:

[...] em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. [...] A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. [...] E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p. 107).

Essa classificação racial, de que fala o autor, é uma ferida não cicatrizada que os povos indígenas carregam até os dias atuais, sendo ainda possível ver ações anti-indigenistas; do Estado, que negam os direitos garantidos na CF-88. O SIL e a FUNAI representam um instrumento estatal de exercício de poder, ludibriando os povos indígenas com um discurso de valorização e respeito cultural, além de implantação de programas colonizadores de escolarização. Sem muita diferença dos ensinamentos dos jesuítas e das intenções dos colonizadores, as escolas continuaram com as mesmas ideologias integracionistas; as culturas indígenas são

desvalorizadas e apagadas em detrimento da cultura ocidental e os valores morais do cristianismo são colocados de forma sobreposta aos dos povos.

Na relação assimétrica que há entre Estado e povos indígenas, acrescenta-se a colonialidade do saber (um dos temas refletidos pela Rede Modernidade/Colonialidade)<sup>14</sup> com a pretensa superioridade de um conhecimento em detrimento de outro, pois, as escolas indígenas, a Educação Escolar Indígena é regida pelo sistema nacional de ensino, que determina normas, calendários, currículos, etc. Uma realidade que vem mudando a partir dos próprios indígenas, com suas Organizações (juridicamente instituídas) e parcerias.

O fundamento da colonialidade do saber está no próprio eurocentrismo, uma vez que este não aceita outra forma de conhecimento e cultura que não seja a da Europa. Esse “privilégio epistêmico” do mundo europeu, construído sobre o genocídio epistêmico das populações colonizadas, encobriu (invisibilizou) as culturas e as diversas formas de conhecimento desenvolvido ao longo da formação cultural e coletiva de vida, antes, durante e depois do colonialismo. Segundo Quijano (2005, p. 115) “a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”.

Essa pretensão superior se manifesta principalmente no meio educacional, conforme relata Walsh (2008), para o qual:

el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como EL marco científico-académico-intelectual (WALSH, 2008, p.137).

Conforme a autora, o processo educacional (escolar ou universitário) quando favorece a utilização de literatura externa (a europeia ou outra fora do âmbito geográfico), em detrimento da literatura local, está contribuindo para o silenciamento das epistemologias locais (não-europeias). Essa invisibilidade ou ocultamento contribui, ademais, para a manutenção e fortalecimento da colonialidade do saber e do poder. A autora ainda disserta que:

---

<sup>14</sup> Segundo Grosfoguel (2013), a Rede Modernidade/Colonialidade (Rede M/C) se constituiu a partir de alguns encontros em seminários, palestras, eventos que favoreceu o encontro e diálogos entre alguns desses estudiosos(as). Um desses eventos foi em 1998, por exemplo, quando por um congresso na Universidade de Duke, EUA. É uma rede heterogênea em virtude da formação de seus membros e de seus pensamentos diversos. Para mais aprofundamento, pode-se consultar: GROSFOGUEL, Ramón. Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad [Entrevista realizada a] Luiz Martínez Andrade. **Revista Metapolítica**, n. 83. 2013. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfoguel%20METAPOLITICA\\_831.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfoguel%20METAPOLITICA_831.pdf).

Al argumentar más bien por un nuevo universalismo global de las disciplinas e interdisciplinas académicas con sus particularidades localizadas o situadas y, a la vez, por la no existencia de «raza» –invocando «la ciencia» para decretar su no existencia y su fabricación (Secretario Especial de Políticas de Promocao da Igualdade Racial, 2008) – ejercen una nueva colonialidad del saber cuyos efectos podrían ser aun más complejos. (WALSH, 2008, p.137).

A partir da citação da autora, podemos concluir que a universalidade das disciplinas acadêmicas contribui para a continuidade da colonialidade do saber, baseado numa racionalidade ocidental e que é sustentada por intelectuais, contaminados pela colonialidade, que tentam colocar os próprios pensamentos como decoloniais, desconsiderando os conhecimentos históricos locais, o que poderia desencadear consequências mais nefastas.

Segundo as leituras realizadas, a prática de escolarização assimilacionista e integracionista dura até a década de 1970, momento em que os povos indígenas começam a se organizar coletivamente a partir das primeiras assembleias indígenas, auxiliadas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), e com o surgimento das primeiras organizações não-governamentais. Perguntamos se, com essas forças articuladoras, a escolarização realmente passou a ser diferente; o que mudou? O que ainda precisa mudar?

### **1.3 Constituição Federal de 1988: novos cenários da escolarização indígena no Brasil?**

As perguntas acima “O que mudou? O que ainda precisa mudar na escolarização dos povos indígenas?” são elementos que contribuem para reflexão de novos caminhos da educação escolar indígena no Brasil.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcantes no processo de organização política dos povos indígenas, pela reivindicação dos seus direitos. Período forte de surgimento das primeiras organizações indígenas, o que possibilitou denúncias, reivindicações e conquistas aos povos indígenas. Se no início do período colonial a Igreja Católica exercia uma catequese integracionista à fé cristã, a partir da década de 1960 tem-se uma nova postura. Influenciada pela II Conferência Episcopal Latino-Americano (CELAM) em Medellín (1968) e pelo Concílio de Vaticano II (1962-1965) realizado em Roma, criou, em 1972, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), para atuar junto aos povos indígenas na defesa de seus direitos.

O caminho encontrado pelos povos indígenas e o CIMI foram as Assembleias, que reuniram lideranças de diversos povos. A primeira Assembleia foi em 1974, na cidade de Diamantino, Mato Grosso (CIMI, 2014). Espaço de encontro entre lideranças indígenas,



caciques e indigenistas para discutir as necessidades mais urgentes às comunidades indígenas e conseguir elaborar juntos tanto estratégias quanto possíveis soluções.

As Assembleias de Chefes e Lideranças Indígenas foram rapidamente se multiplicando, como um efeito em cascata em todo o país. Estava decretada a luta contra os inimigos comuns, presentes no Estado e na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo construía-se a base para ampliar a união e consolidar as estratégias de luta locais e em nível nacional. As Assembleias foram e continuam sendo até hoje uma ferramenta afiada e consolidada no enfrentamento dos interesses anti-indígenas” (CIMI, 2014, p.21).

Ainda que em algum momento, a partir das Assembleias, não houvesse uma ação posterior imediata, o fato de acontecer a reunião das lideranças/comunidades indígenas já é, em si, um momento significativo, uma vez que as discussões têm resultados a curto, médio e longo prazo. Basta pensar, por exemplo, na União das Nações Indígenas – UNI (1980), criada a partir de uma das Assembleias indígenas, e que teve influência na Assembleia Nacional Constituinte de 1988 no Brasil.

Essa atuação contribuiu (e ainda continua contribuindo) para a articulação política dos povos indígenas, pois, segundo o CIMI (2014), reforçou-se quando um indígena (Mário Juruna) foi eleito Deputado Federal (1983 – 1986), e com a posterior criação da Comissão do Índio, dando maior visibilidade à causa indígena. Com esse apoio e organização, os povos indígenas conseguiram o direito de ser quem realmente são, sem ter que integrar-se forçadamente à sociedade, como queriam os portugueses, uma vez que eram vistos em uma condição de vida temporária.

A articulação política dos povos indígenas contribuiu para a inclusão de um capítulo sobre os direitos dos povos indígenas (capítulo VIII - Dos Índios). O Art. 231 da CF/88 que declara:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º. (BRASIL, 2007, Art. 231).

Não precisa ser perito em Direito para percebermos que o referido Artigo em nada se refere à Educação Escolar Indígena (escolarização indígena). Trata dos direitos dos povos indígenas principalmente a respeito da terra, sua ocupação e usufruto dos recursos naturais nela dispostos. Na CF/88 tem-se uma redefinição no relacionamento entre Estado brasileiro e povos indígenas (ao menos no papel).

As reivindicações dos povos indígenas passam a ganhar visibilidade frente à política nacional. No campo educacional, a organização dos povos indígenas, com o apoio do CIMI e outras instituições indigenistas, favoreceu, segundo Ferreira (2001), para o reconhecimento oficial da primeira Escola Indígena, no Mato Grosso, em 1988.

Embora na década de 1960 e 1970 a temática da educação escolar indígena tivesse com seus primeiros debates em pauta por algumas organizações indígenas e indigenistas, conforme é afirmado pelo CIMI (2014) como a Operação Anchieta (OPAN), Comissão Pro-Índio de São Paulo (CPI-SP), Comissão Pro-Índio do Acre (CPI-Acre), a Constituição Federal de 1988 (CF/88) é um marco referencial para se falar da Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural, específica, etc. Luciano (2013b, p. 1) afirma que “a história da educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em dois períodos muito distintos<sup>15</sup>, se considerarmos sua missão institucional. A Constituição Federal de 1988 é o divisor de águas destes dois períodos”.

Embora a CF/88 trate do respeito pelas culturas indígenas, autonomia, direitos etc., a escolarização dos povos indígenas ainda parece ter um desejo civilizador. O § 2 do Art. 210 da CF/88 diz que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2007, Art. 210).

“Perfeito!”. A lei garante que a língua materna seja utilizada no processo de escolarização. Do ponto de vista da lei, se pensarmos uma sociedade sem indígenas é compreensível e aceitável que a língua portuguesa seja a principal a ser usada na escola. No entanto, como garantir que os professores (não-indígenas) das escolas regulares não-indígenas

---

<sup>15</sup> Os períodos a que se refere o autor são de 1500 – 1988 (antes da Constituição Federal de 1988) e pós-Constituição (de 1988 aos dias atuais).

utilizem a língua dos povos em sala de aula se estes e os alunos não tiverem o domínio de sua língua materna?

Em uma sociedade onde há a presença de povos indígenas, afirmar que o ensino será em português é o mesmo que afirmar o valor superior de uma língua sobre as demais línguas indígenas. Supõe-se, também, a partir do § 2, do referido artigo, que há escolas de ensinos regulares, funcionando, nas aldeias, então, por que o ensino não pode ser na língua materna, como primeira língua? A afirmação supõe que a língua portuguesa é a principal e a materna a secundária. Apesar de assegurar o uso da língua materna dos povos indígenas, o uso do português como língua principal pode se configurar uma estratégia integralizadora e colonialista, pois:

A escola destinada aos povos indígenas continuou a missão colonizadora e “civilizadora” que lhe fora atribuída pela Coroa Portuguesa. Tanto no império como na República foi a principal instituição executora de uma política educacional, cujo objetivo principal era eliminar as diferenças, despojando os grupos étnicos de suas línguas, de suas culturas, de suas religiões, de suas tradições, de seus saberes, incluindo, entre esses saberes, os métodos próprios de aprendizagem. (FREIRE, 2004, p. 23).

O autor reconhece que as mudanças começam a partir da CF/88, “[...] que reconhece aos povos indígenas o direito à diferença. [...] deixaram de ser considerados categorias transitórias, em via de extinção” (FREIRE, 2004, p. 25). Não deixa de ser uma conquista o fato de os povos indígenas terem o direito garantido de usarem suas línguas maternas no processo de escolarização de seus membros. Em sintonia com as afirmativas acima, autores como Grupioni (2001), Luciano (2013b) tem uma posição otimista quanto às mudanças educacionais pós CF/88. Essa conquista “[...] diz respeito ao abandono da postura integracionista que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à “comunidade nacional”, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento” (GRUPIONI, 2001, p. 14). O autor Luciano (2013b) corrobora essa ideia de conquista dos direitos indígenas, uma vez que, segundo ele:

O reconhecimento de existência sociocultural e étnico é o primeiro passo para o reconhecimento e garantia de direitos específicos. No campo da educação escolar indígena, o reconhecimento sociocultural e étnico possibilitou, entre outras conquistas, o uso, a promoção e a valorização da língua materna e dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito das escolas indígenas [...]. (LUCIANO, 2013b, p. 3).

A Proclamação da República trouxe certo entusiasmo, principalmente no campo educacional, ocasionando, com maior ênfase, a laicização da educação, um avanço significativo, mas com alguns resquícios da educação religiosa das missões. A “nova” proposta educacional pós CF/88 não está mais centralizada na ideologia integracionista como antes, mas em uma ideia protecionista, reconhecimento, valorização das crenças, culturas e línguas

indígenas. Abre-se a oportunidade para que se estabeleçam novas relações entre Estado e povos indígenas. Com essa nova possibilidade de mudança:

A escola indígena muda de figura: de instrumento de dominação ela passa a ser um instrumento de reafirmação cultural e étnica e de informação sobre a sociedade envolvente e as relações internacionais, como base para um diálogo em que os índios são sujeitos que buscam construir seu destino através de reflexão, escolhas e autodeterminação. (CAPACLA, 1995, p. 18).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Grupioni (2001, p.41) disserta que “a escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos”. Esta é uma função que vem sendo refletida e afirmada pelos povos indígenas que querem a escola em sua comunidade. O autor chama a atenção para a importância que a CF/88 tem no reordenamento jurídico, político e social entre o Estado e os povos indígenas.

Luciano (2013b) também corrobora a ideia de nova função da escola, quando explica que:

A partir da Constituição Federal de 1988 a escola indígena passa ter a missão inversa da antiga “escola para índio”, a de contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultural e fisicamente. O cumprimento dessa nova atribuição passa a ser o maior desafio da escola indígena contemporânea. Como transformar a antiga escola colonizadora e branqueadora de 500 anos em uma escola promotora das culturas, das línguas, das tradições e dos direitos indígenas em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores? [...]. (LUCIANO, 2013b, p. 1).

Com essa mentalidade de inovação da função da escola, “diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas [...]” (GRUPIONI, 2001, p.41), pois, embora no campo educacional tenha tido uma lacuna, a CF-88 dá um salto valoroso em relação aos povos indígenas, afirmando o direito de serem/permanecerem indígenas. Nesta perspectiva, Rezende (2005) esclarece que:

A Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988 defende um novo modelo de educação indígena, centrado em professores indígenas, no ensino bilíngue, valorização das identidades indígenas. Assim surgiram princípios da educação escolar indígena: escola comunitária, diferenciada, específica, bilíngue, intercultural, territorial, etc. Surge assim novo marco jurídico para as relações entre os grupos indígenas, o Estado e a sociedade nacional. Há o abandono da perspectiva assimilacionista que entendia os índios como uma categoria étnica e social provisória e transitória apostando na sua incorporação à comunidade nacional. Dentro dessa nova perspectiva foi assegurado para nós o direito à diferença cultural: sermos índios com nossa organização social, costumes, línguas, crenças, tradições. Baniu-se o ordenamento jurídico as categorias de “aculturados” e “civilizados”; abandono da perspectiva evolucionista de uma transitoriedade cultural pelo reconhecimento da perenidade efetiva dos grupos; titulares de direitos que independem do grau de contato com a sociedade nacional ou da exibição de características diacríticas. Ganhamos os direitos da diferença cultural e linguística,

como reconhecidos como grupos e comunidades e tratados como pessoas com direitos e deveres de todo o cidadão brasileiro, de direitos coletivos e especiais. (REZENDE, 2005, p. 393).

Com uma visão positiva, o autor reforça a importância que a CF-88 trouxe ao incluir os povos indígenas em sua redação. No entanto, com base em nossas leituras, percebemos que por si só, a CF-88 não é capaz de realizar as mudanças necessárias para haver uma Educação Escolar Indígena. Somente a partir da articulação/mobilização política do movimento indígena e apoiadores é possível perceber que há possibilidades de renovação educacional. Ela garante direitos que, conseqüentemente, ocasionam mudanças na EEI, contudo o maior desafio está em construir uma educação escolar que seja específica, bilíngue, comunitária e intercultural.

Uma das ações governamentais para avançar com a escolarização dos indígenas (ou Educação Escolar Indígena – EEI como é conhecida) foi a promulgação do Decreto nº 26/91, do governo federal, transferindo a responsabilidade da FUNAI para o MEC para legislar sobre a EEI, atribuindo um novo significado nas políticas públicas educacionais (GRUPIONI, 2001). O MEC passa, então, a elaborar orientações para ajudar os estados e municípios na aplicabilidade da EEI nos mais variados locais (MEC, 2007).

A partir desse novo “comando” da escolarização indígena, por parte do MEC, são criadas algumas legislações para auxiliar e embasar juridicamente a garantia dos direitos indígenas contidos na CF/88. Luciano (2007) elenca uma cronologia dessas legislações, conforme podemos observar no quadro 01.

**Quadro 1: Ações administrativas para Educação Escolar Indígena no Brasil pós-CF/88.**

Nº	DATA	AÇÃO	EXPLICAÇÃO
1	1991	Decreto N. 26, de 04 de fevereiro de 1991	Transfere a atribuição de oferta da educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais e municipais de educação e a coordenação da política para o MEC.
2	1991	Portaria Interministerial Nº. 559, de 16 de abril de 1991	Regula o Decreto N. 26/91 e cria no MEC a Coordenação Nacional de Educação Indígena.
3	1991	Nomeação de um Comitê Nacional de Educação Indígena	
4	1993	Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena	Documento elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena. Traz conceitos como Diferença; Escolas indígenas específicas e diferenciadas; interculturalidade; bilinguismo, etc.
5	1994	Publicação de primeiros livros financiados pelo MEC	
6	1995	Criação da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas	
7	1998	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI	Documento publicado pelo Ministério da Educação

<b>8</b>	1999	Censo Escolar Indígena	O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP apontou a existência de 1.392 escolas indígenas; 3.998 professores (76,5% são indígenas).
<b>9</b>	1999	Parecer 14/99; Resolução 03/99	Os documentos definem as diretrizes para a política educacional das escolas indígenas, explicando com mais detalhes as funções de cada órgão governamental envolvido no processo de “oferta” da educação escolar indígena.
<b>10</b>	2001	Criação da Comissão Nacional de Professores Indígenas	Essa Comissão substituiu o Comitê Nacional de Educação Indígena, criado em 1991.
<b>11</b>	2002	Publicação do Referencial para a Formação de Professores Indígenas	
<b>12</b>	2003	Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas é transformada em Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena - CGEEI	
<b>13</b>	2004	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD	

Fonte: Luciano (2007).

A Educação Escolar Indígena, executada sob regime de colaboração entre os entes federados, passa a ser organizada de acordo com as demandas e necessidades de cada estado e município. O Amazonas, segundo dados do IBGE (2010), possui a maior população indígena do país. Nesse sentido, a educação escolar indígena torna-se um desafio frente à pluralidade de povos existentes. O Plano Estadual de Educação (PEE/AM), elaborado pela Secretaria de Estado e Educação do Amazonas – SEDUC/AM, estabelece algumas estratégias para conseguir a execução de uma educação escolar indígena específica. Refletiremos sobre a Meta 21 do referido PEE/AM mais à frente.

## CAPÍTULO II

### POVOS INDÍGENAS EM MANAUS E O DELINEAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O presente capítulo traz uma reflexão sobre o processo de implementação da Educação Escolar Indígena (EEI) no município de Manaus, iniciado a partir do ano de 2002 a 2011, período em que começam a discutir sobre esta modalidade de ensino, tendo em vista os desafios e necessidades que se apresentavam mediante a presença de indígenas na cidade de Manaus.

O primeiro tópico, Indígenas em contexto urbano, reflete sobre a migração dos povos indígenas para a cidade de Manaus e a resiliência deles na garantia de direitos constitucionais. Não pretendemos fazer um estudo do ponto de vista demográfico, apontando as peculiaridades de cada localidade à qual se encontram os povos indígenas, nem mesmo sobre o processo migratório que cada povo teve para chegar à capital do estado do Amazonas. A reflexão se mescla com a discussão sobre a colonialidade, debatida por autores latino-americanos, conhecidos como Rede Modernidade/Colonialidade, como por exemplo Quijano (2005).

Abordamos, também, neste capítulo, a importância das Organizações Indígenas<sup>16</sup> na luta por uma educação escolar específica, autônoma e de qualidade que pudesse responder aos anseios das comunidades. Entre tantas Organizações indígenas existentes, trazemos duas delas presentes na cidade de Manaus, a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME) e o Fórum de Educação Escolar e saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA). A primeira com atuação mais local, atendendo os povos que vivem na cidade de Manaus e entorno. A segunda com uma atuação mais regional, atendendo povos indígenas a nível estadual. Ambas com missões diferentes, mas com alguns objetivos em comum, entre eles o de unir as populações indígenas na luta pela garantia dos seus direitos: respeito à identidade étnica, tradições, língua e educação escolar diferenciada, posse permanente das terras, etc. A este tópico denominamos de Organizações Indígenas: força política pela Educação Escolar Indígena.

Apesar dos tópicos deste capítulo serem interligados, os dois últimos: O delineamento das políticas públicas da Educação Escolar Indígena em Manaus e A Gerência de **Educação** Escolar Indígena (GEEI) de Manaus como braço político municipal, estão mais interligados por se tratar de ações do mesmo órgão municipal. Neles trazemos um pouco do processo histórico de implantação da Educação Escolar Indígena no município de Manaus e a atuação da

---

<sup>16</sup> Quando escrevemos “Organizações Indígenas” com as iniciais em letra maiúscula estamos nos referindo ao processo formal e jurídico dos povos indígenas em constituírem suas Associações, Organizações, etc.

GEEI/SEMED-Manaus e seus desafios na condução dessa modalidade educacional no sistema público de ensino. Para a realização da escrita, utilizamos principalmente a pesquisa bibliográfica, mesclada com as entrevistas realizadas com professores indígenas e assessores pedagógicos da GEEI/SEMED-Manaus.

## 2.1 Indígenas em contexto urbano<sup>17</sup>

Iniciamos este tópico com a fala da coordenadora da Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME) sobre a sua vinda para a cidade de Manaus. Ela é indígena do povo Sateré-Mawé. Segundo uma matéria no site do Instituto Humanistas Unisinos – IHU (2021) “participa como auditora do Sínodo para a Amazônia, realizado na cidade do Vaticano, falando sobre Urbanidade e Povos Indígenas”.

[...] eu venho da região do município de Maués, da terra Andirá-Marau. Estou aqui em Manaus há um bom tempo, pelo mesmo motivo que muitos indígenas vem para a cidade de Manaus, que é um deslocamento forçado. Vem em busca da saúde, da educação. Não foi diferente com a minha família. (COORDENADORA COPIME, 2021)<sup>18</sup>.

A fala acima retrata uma realidade presente na vida dos povos indígenas que os governos estaduais e municipais parecem fechar os olhos, contribuindo para uma situação de abandono e invisibilidade. Ao migrarem para os centros urbanos, consequentemente para Manaus, os indígenas se deparam com uma situação de exclusão, preconceito e marginalização. Essa situação resulta tanto dos poderes públicos que não possuem políticas para atender as demandas étnicas, ainda que o Brasil possua legislações que afirmem os direitos dos povos indígenas, quanto da população não indígena que ainda possui uma imagem caricata sobre o indígena, aprendida nos livros de histórias da educação brasileira. Os indígenas são invisibilizados na cidade por causa do imaginário da população que cria termos para os identificar.

A imagem caricata que a população não indígena possui constitui-se como pontapé para uma relação desigual pautada na ideia de superioridade e inferioridade. “Inferioridade racial” que tempos atrás era suficiente para que fossem escravizados, e atualmente, contribui para uma desigualdade no mercado de trabalho. Neste sentido, tem-se um “controle racial” e da divisão

---

<sup>17</sup> É importante esclarecermos que não pretendemos fazer um estudo sobre os povos indígenas na cidade de Manaus, apontando as peculiaridades de cada localidade à qual se encontram os povos. Nesse sentido, as lacunas que certamente existem neste tópico se dão em virtude de uma não pesquisa aprofundada, de campo, etc. Utilizamos apenas a pesquisa bibliográfica para endossar nossa reflexão acerca da Educação Escolar Indígena no município de Manaus, sendo necessária a uma breve reflexão sobre a questão da migração dos povos indígenas para a capital do Estado do Amazonas.

<sup>18</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, por meio da plataforma digital *Google Meet*.



do trabalho, que foram estabelecidas em torno da relação “capital-salário”, pois na medida em que essas relações desiguais se consolidam, aumenta a disparidade de igualdade entre colonizador/colonizado, e como diz Quijano (2005, p. 108) “os negros foram reduzidos à escravidão. Os espanhóis e os portugueses, como raça dominante, poderiam receber salários, ser comerciantes independentes [...] em suma, produtores independentes de mercadorias”.

Essa situação de desigualdade relacional, seja no âmbito social ou de trabalho, faz com que desperte em alguns indígenas a possibilidade de não assumir a própria identidade étnica, por receio de uma exclusão maior da sociedade não indígena, como podemos perceber na citação abaixo:

[...] existe uma quantidade ainda mais importante de pessoas que podem ser consideradas como originalmente indígenas ou descendentes de indígenas, que decidiram mudar sua identidade ou negar sistematicamente qualquer identificação étnica, fazendo todos os esforços possíveis para afastar-se dos sinais que permitam relacioná-los a uma identidade que eles não aceitam mais como a própria. (BERNAL, 2009, p. 36).

Essa visão da sociedade a partir do estereótipo racial aparece como gênese da classificação social (racista, preconceituosa, excludente) na América Latina, visto que é a partir dessas relações desiguais que são criadas identidades “superiores-inferiores-subalternas”, que sustentam o projeto colonial na perspectiva da colonialidade do poder. Dentro dessa forma de relação entre “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p.107), o que pode nos dar a ideia de que as culturas devem permanecer imutáveis. A cultura, de forma geral, não é algo estático, imutável, parada no tempo uma vez que sofre constantemente o processo de mudanças, pois os sujeitos estão em constantes transformações.

A ideia da imutabilidade da cultura faz parte de um discurso ideológico colonial. Mesmo vivendo em espaços urbanos, não significa que os povos indígenas passam de um estado identitário a outro, como se o ser indígena estivesse limitado apenas ao espaço geográfico da floresta, pois apesar de ocorrerem mudanças na sua cultura e no modo de viver, os povos indígenas não perdem seus referenciais de ancestralidade.

O discurso da imutabilidade cultural é ameaçado quando o sujeito toma consciência das diferenças que se tornam instrumentos de afirmação da identidade. Essas novas identidades sociais (coletivas) foram surgindo a partir da ideia de raça baseada nas diferenças físicas entre colonizador/colonizado. Daí as identidades criadas historicamente como “índios, negros e mestiços” e mais tarde “europeu, espanhol, português adquiriram um caráter racial” (QUIJANO, 2005, p.107). Sobre essa classificação racial da sociedade, o autor ainda ressalta que:

Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos. (QUIJANO, 2005, p.107).

Podemos afirmar, com base nas palavras do autor que a categoria “raça” foi uma invenção humana e sem dúvida, essa invenção “britânico-americana” reforçou a condição de diferença identitária, garantindo a subserviência dos povos colonizados, ou seja, a “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos diversos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2005, p.108).

Essa classificação racial da população, que se constitui a partir da conquista da América, contribuiu para que a Europa se fortalecesse como referência de poder e dominação, impondo-se como detentora de conhecimento, de cultura, de religiosidade, conduzindo os povos a uma perda de autonomia e ignorando-os enquanto sujeitos culturalmente organizados enquanto sociedade étnica. Ainda conforme Quijano (2005):

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. (QUIJANO, 2005, p. 107).

A partir das análises do autor, percebemos que historicamente as forças coloniais europeias foram responsáveis pela criação de um novo padrão de poder, explorando as condições sociais de cada povos colonizados, controlando a mão-de-obra, as produções. Nessa concepção, o racismo se estruturou reforçando uma imagem de inferioridade naqueles que foram colonizados, submetendo-os à ação salvacionista do catolicismo (trazido com as expedições colonizadoras). Para Santos (2014, p. 13), mediante o processo de invisibilidade na cidade, “os indígenas que vivem na cidade se identificam quando se sentem seguros, seja por meio do movimento indígena, lutando para a efetivação de seus direitos [...] ou por estarem unidos em comunidades, fortalecendo o aspecto da identidade coletiva”.

A fala, no início deste tópico, da coordenadora da COPIME é apenas um dos fatores que leva a migração de indígenas para os centros urbanos. A busca por uma educação melhor, por um sistema básico de saúde, por novas oportunidades de trabalho, entre outros, também são fatores que ocasionam a vinda para a cidade. Bernal (2009) em seu livro “índios Urbanos” aponta onze (11) motivos pelos quais essa migração indígena ocorre.

1. A precariedade das possibilidades agrícolas, por conta das condições geológicas e ecológicas da região;
2. A baixa produtividade das terras, consequência das condições peculiares (natureza da terra, tipo de precipitações, etc.) principalmente em terra firme;
3. O pequeno aporte da criação animal na economia familiar;
4. O ciclo normal de “calamidades” naturais que podem acabar em alguns minutos com o trabalho de meses (principalmente em alagações);
5. A ausência parcial e às vezes total de possibilidades de estudos para crianças e jovens;
6. A dificuldade de acesso aos serviços públicos de saúde;
7. As condições difíceis de mobilidade e o preço muito elevado do combustível;
8. A dificuldade de encontrar serviços e produtos de necessidades básicas;
9. A atração exercida pelos centros urbanos, particularmente sobre os jovens já iniciados – ou, pelo menos, instigados – ao consumo de bens que se encontram apenas na cidade, especialmente de atividades lúdicas ou recreativas;
10. A presença de parentes próximos já acostumados à vida urbana e à representação que dela se faz;
11. A facilidade de consumir álcool nos centros urbanos, sem controle social importante. (BERNAL, 2009, p. 158).

Motivos que certamente seriam necessários mais tempo para reflexão e se desdobraria em um trabalho mais extenso. São questões reais que acometem muitos indígenas, bem como atingem pessoas não-indígenas que moram no interior do Estado do Amazonas, que vêm em busca de outras condições de vida. A cidade é vista por um véu ideológico sob a qual muitos indígenas a veem como sendo um lugar melhor para se viver, no entanto, é considerado um lugar dos não-indígenas, fazendo com que os indígenas se sintam deslocados ou fora de contexto, diferente das aldeias. Podemos perceber, na citação abaixo, esses fatores que levam alguns indígenas a se deslocarem para a capital amazonense.

A intenção do índio que sai de sua aldeia é “mudar de vida” – a sua e de seus familiares-, não podendo admitir (pelo menos idealmente) o retorno às condições de existência inerentes à sua Reserva.[...] e quando é um chefe de família com muitos filhos em idade escolar, crê encontrara na cidade as escolas que não encontrou junto ao Posto Indígena, bastantes desmoralizadas na consciência tribal; acredita, ainda, obter na cidade a assistência médica que inexistente na Reserva; e remunerado para si e para os filhos que não “estraguem o corpo”, que os mantenham afastados dos trabalhos braçais.(OLIVEIRA, 1968 apud SILVA, 2009, p, 22).

Manaus ainda é uma cidade em crescimento populacional, demográfico, econômico e, como tal, exerce uma atração forte nas populações indígenas que vivem nas aldeias e em cidades do interior do Estado, principalmente quando essa atração se manifesta por meio de religiosos que fazem visitas ou missões, por pessoas próximas vistas pelos indígenas como possuidores de uma condição de vida melhor. No livro “Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus” de Almeida e Santos (2008) nos apresenta alguns relatos de indígenas sobre a migração das aldeias para a cidade. Um dos relatos reforça o que foi abordado neste capítulo sobre o vislumbre que alguns indígenas possuem em relação à vida dos brancos.

Venho de aldeia, vivo aqui em Manaus, mais ou menos uns treze anos. Atualmente sou funcionária pública, sou técnica de enfermagem. Trabalho na Fundação Tropical,

no SPA do bairro Santa Etelvina. Eu acompanho o movimento indígena desde 1984. Sempre fui atuante no movimento. Muitas vezes as pessoas pensam porque nós estamos aqui na cidade. Em nossas bases, em nossas aldeias, em nossas áreas, são muito extensas, muito esquecidas pela sociedade branca. Temos problemas de saúde, educação, moradia. Vivemos distante do nosso habitat natural. Isso não quer dizer que a gente aceite a saúde do jeito que é, a educação do jeito que ela seja. Então, os brancos, eles... Os padres, eles apareceram em nossas aldeias vestindo roupa, comendo coisas diferentes. Então, a gente pensa também em comer a comida que eles comem, uma comida diferente. Por isso a gente buscou a cidade, para ter uma saúde melhor, para ter uma educação melhor, para morar numa casa melhor. Por que o branco vive numa casa bonita, nós queremos viver numa casa bonita. O branco dirige carro, nós também queremos dirigir carro. O branco é doutor, nós queremos ser doutores. Então, por isso nós viemos para a cidade, para uma educação melhor, para nós, para os nossos filhos e para nossa continuidade. Aqui na cidade temos muitas dificuldades, não temos moradia, apoio, condições de chegar à cidade e arrumar um emprego. Por isso nós vivemos nas periferias da cidade. Então a gente se junta. Um parente que se encontra com outro parente, e acaba se unindo pelos mesmos problemas, pelas mesmas dificuldades e, lá no final, pelo mesmo objetivo: uma vida melhor na cidade, que é muito difícil. O que a gente fez e faz? Ao longo dos anos, temos sido empregadas domésticas, como até hoje a maior parte é, muitos parentes ainda são. Pais de família que limpam quintal, que são pedreiros para sustentar suas famílias. Hoje, as esposas e as famílias em geral se destacam com o artesanato, nos finais de semana. É uma forma de sobreviver. Mandam seus filhos para as escolas com muita dificuldade. (ALMEIDA; SANTOS, 2008, p. 114).

Há uma realidade muito distante daquilo que é sonhado por aqueles que migram de seus locais de origem para “tentar a vida” na capital. A fala acima revela o vislumbre, o desejo de poder adquirir o que não tem na aldeia. Compreensível do ponto de vista ideológico da construção de uma sociedade baseada no sistema econômico capitalista, onde se fortalece a ideia do “ter” em detrimento do “ser”. Infelizmente, quando os indígenas chegam à cidade vêm-se obrigados a residir em lugares inapropriados para habitação, sem saneamento, assistência de segurança etc. Santos (2008) nos ajuda a refletir sobre essa situação dos povos indígenas na cidade. Para o autor:

São famílias à margem das políticas governamentais, vivendo em áreas de risco e submetidas às condições degradantes do subemprego. Acham-se vinculadas ao mercado de trabalho informal, recebendo pouca assistência das instituições públicas das áreas de saúde, educação e segurança. (SANTOS, 2008, p. 65).

Bernal (2009, p. 159) afirma que “quando eles explicam o motivo da sua decisão de imigração [...] fazem uma releitura atual da situação explicando sua partida e justificando sua presença na cidade a partir de uma experiência [...]”. A fala de um indígena, entrevistado por Bernal (2009) relata um pouco dessa realidade:

Os jovens de hoje saem em busca das coisas dos brancos: trabalho, produtos que eles não encontram ou que eles estão com vontade de ter. às vezes, eles saem para vender o que eles produzem. Tem alguns que saem até para comprar par de sapatos de esporte apenas! E o pior é que outros fazem isso para comprar rum ou cachaça barata, e sem que seus pais os vejam. Depois [...] eles não querem mais voltar. Eles dizem que não sabem nem pescar nem caçar, que cultivar a terra é muito duro. Uns casam e ficam na cidade. Outros ficam lá, fazendo coisas que não são corretas. As mulheres também não querem voltar por causa dos estudos dos seus filhos. [...] na cidade, tem muitas

coisas que agradam aos jovens: festas, viver perto dos amigos, reunir-se para fazer esporte, e até coisas ruins. No interior, tudo é mais calmo, a vida é mais simples. Eles não querem trabalhar na agricultura; eles querem ganhar dinheiro rapidamente na cidade. (BERNAL, 2009, p. 176).

Com base na leitura dos autores supracitados, observamos que cada indígena, individualmente, cada família ou mesmo cada povo, possui suas motivações para sair da sua comunidade de origem e ir para a cidade, portanto não há motivos para julgamentos ou condenações, uma vez que possuem o direito de ir e vir de/para qualquer lugar, inclusive para a cidade, aliás, foi a cidade que chegou em suas terras, e não o contrário. O tal progresso da sociedade foi desinstalando muitos povos e continua ameaçando muitos territórios indígenas, como bem observa Bernal (2009), a maior causa da migração indígena foi o homem branco. Nas suas palavras:

Desde o início da conquista, foram os brancos que se tornaram responsáveis pela migração indígena. Em primeiro lugar, pela invasão dos territórios ancestrais, obrigando os índios a se deslocarem para terras geralmente menos produtivas, onde eles tentaram preservar seu modo de vida. Em segundo lugar, pela implantação de um sistema colonial mercantilista que se sustentava graças aos planos regionais e nacionais de escravos índios, e que aos poucos construiu a vocação exclusivamente extrativista da Amazônia. Finalmente, desde o final do século XIX, os brancos foram responsáveis por um outro tipo de migração que marcou e marca ainda profundamente a vida das pessoas e das comunidades do interior, assim como a vida daqueles que se instalaram nas cidades: as migrações em busca de trabalho, particularmente para mulheres jovens. (BERNAL, 2009, p. 172).

Em entrevista ao portal O Globo, em 2008, questionado sobre a situação dos indígenas vivendo em contexto urbano, Luciano (2008) se manifesta esclarecendo que:

A presença indígena nos centros urbanos não é nova. Nova é a visibilidade que essa população está ganhando. Até então eram populações invisíveis e totalmente excluídas e negadas do campo dos direitos indígenas, de modo que sofriam dupla discriminação: de serem parte dos segmentos empobrecidos das periferias das cidades e excluídos dos direitos indígenas oferecidos aos índios de aldeias. Com o processo de democratização do país os processos de reafirmação étnica e identitária vieram à tona e junto as políticas de ações afirmativas, essas populações começaram a ganhar espaços de visibilidade e o movimento indígena e as políticas públicas foram pressionadas a olhar para eles também como sujeitos de direitos específicos, o que é absolutamente legítimo. [...] O que não pode é excluir essas populações dos direitos indígenas específicos, seja porque fazem parte do segmento indígena, portanto, portadores de culturas, tradições, valores próprios, seja porque podem aumentar o número de contingentes marginalizados das periferias das cidades, que resultam em um dos piores males das civilizações urbanas modernas. (LUCIANO, 2008).

A luta pela efetivação dos direitos, garantidos em leis, torna-se a pauta mais importante dos povos indígenas que vivem na cidade Manaus, pois o Estado, enquanto agente colonizador, faz uso do poder sobre as situações na esfera social, política e econômica assegurando a estabilidade desse poder sobre todos os cidadãos. A imposição do poder estatal pode ser inserida dentro da reflexão da chamada colonialidade do poder, base de desenvolvimento da

colonialidade, cuja expansão se dá sob a imposição do poder sobre as populações locais, como vislumbramos nas palavras de Quijano (2007):

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América (QUIJANO, 2007, p.93).

Com base na citação do autor, verificamos que a partir da “conquista” da América estabeleceu-se uma nova forma de relação e classificação social, relacionadas com o poder, tendo em vista as posições sociais que foram ocupadas na colônia. Isso significa dizer que antes da América ser “conquistada” pelos colonizadores europeus, as relações sociais certamente não seguiam um padrão excludente e de classificação por cor, “raça” ou estereótipo.

Na cidade, essa relação preconceituosa ainda é possível de se perceber na relação que há entre os indígenas e não-indígenas, principalmente pelo imaginário que se tem do que seja um indígena, como podemos observar:

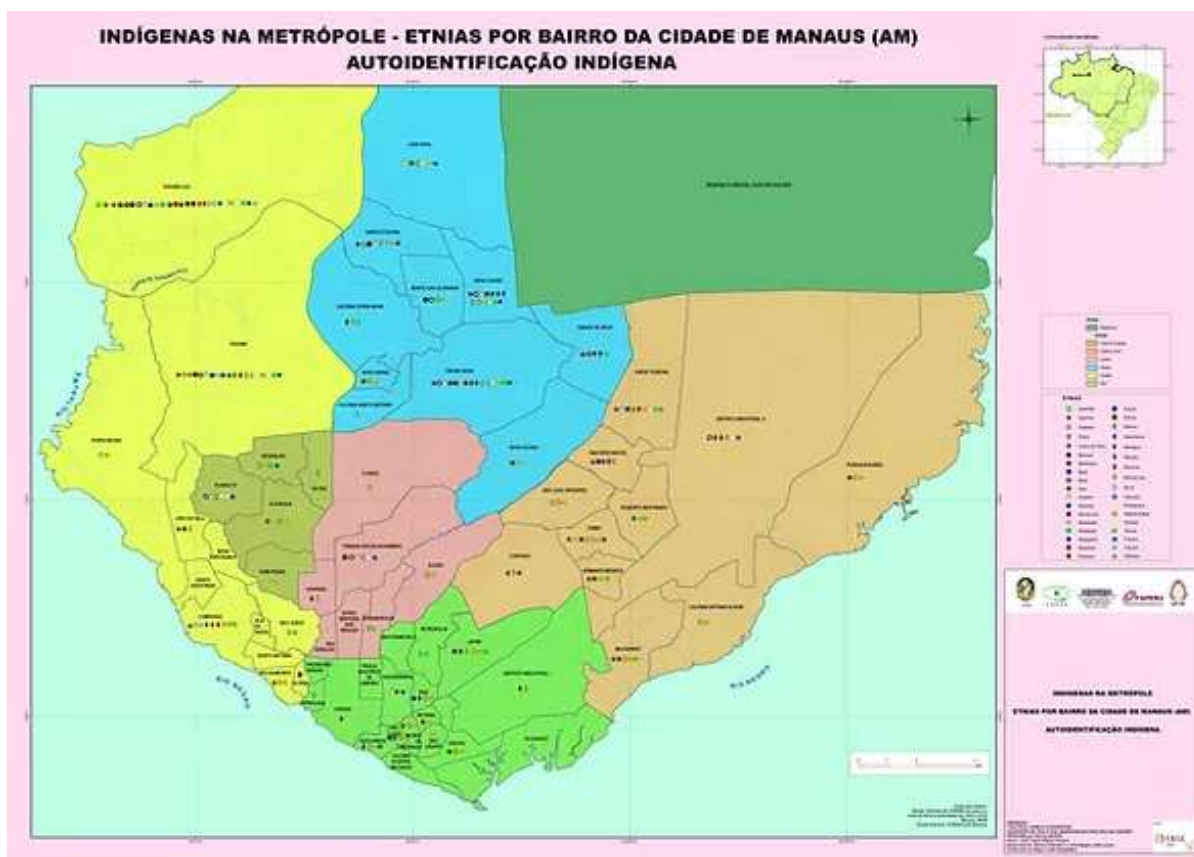
[...] o preconceito aparece logo no momento em que a outra pessoa sabe que você é índio: no ônibus, na escola, no bairro, na política. Eles lhe ouvem falar e logo [...] ‘é um índio’ dizem eles, ‘ele não sabe nada’, pensam eles. A discriminação conosco é pior do que com os negros. O Índio é a coisa mais discriminada do mundo. (BERNAL, 2009, p. 169).

Nesse sentido, além da discriminação sofrida pelos indígenas, há ainda o fator de moradia que se constitui um dos desafios desses povos que residem na cidade de Manaus. Conforme informações obtidas do site “Indígenas em cidades Amazônicas”<sup>19</sup>, em um trabalho realizado pela Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME) foram identificadas 34 etnias espalhadas entre os bairros da capital amazonense, conforme podemos perceber na figura abaixo.

---

<sup>19</sup> Cf. <https://www.indigenasemcidades.com/galeria-de-fotos>.

**Figura 03: Mapas de identificação de indígenas em Manaus**



Fonte: <https://www.indigenasemcidades.com/galeria-de-fotos><sup>20</sup>.

Entre os povos identificados, conforme os dados no site “Indígenas em cidades Amazônicas”, estão os Munduruku, Tikuna, Sateré-Mawé, Desana, Tukano, Miranha, Kaixana, Baré, Kokama, Apurinã, Tuyuka, Piratapuya, Kamaiura, Kambeba, Mura, Maraguá, Baniwa, Macuxi, Wanano, Tariano, Bará, Arara [do Aripuanã], Karapãna, Barasana, Anambé, Deni, Kanamari, Katukina, Kubeo, Kulina, Marubo, Paumari, Arara do Pará e Manchineri. Apesar de não ter sido possível identificar todos os bairros na imagem do mapa acima, nos quais os indígenas residem, percebemos que eles se encontram espalhados na área urbana e no entorno de Manaus (áreas ribeirinhas). Normalmente estão nos bairros periféricos, onde os serviços sociais básicos como saneamento, segurança saúde, entre outros, é precário (ou quase inexistente).

No relato a seguir, de um líder indígena do povo Sateré-Mawé, percebemos um pouco dessa realidade dos indígenas na capital do Estado:

Geralmente, as comunidades estão localizadas em área de risco. Nunca é numa área boa. A gente sente muita essa dificuldade de viver na cidade. A maioria dos Sateré daqui da aldeia está no trabalho informal, sem carteira assinada. A maior

<sup>20</sup> Infelizmente o material não possui uma boa resolução que permita a identificação dos bairros onde se encontram os indígenas em Manaus. O material foi acesso em: 17 jan. 2021.

parte fica dentro da aldeia trabalhando com artesanato. A gente consegue gerar uma renda mais no mês de abril quando o público procura. Fora isso a gente fica dependendo de doações. (AGÊNCIA BRASIL, 2017 )<sup>21</sup>.

Um dos desafios enfrentados pelos povos indígenas que vêm para a cidade é justamente a falta de local adequado para morar. Nesse sentido, estabelecem-se em locais de risco, terrenos inclinados que torna difícil e perigosa a construção de casas. Almeida (2008) dissertando sobre o mapeamento dos indígenas em Manaus, elucida que:

As chamadas aldeias ou comunidades indígenas em sua maior parte constituem-se de habitações precárias, edificadas em áreas de risco e sujeitas a acidentes naturais. Foram erguidas em planos inclinados e barrancos ou em áreas palafitadas e passíveis de alagação, com dificuldades de acesso a serviços básicos. (ALMEIDA, 2008, p. 25).

A partir da fala do autor, conclui-se que na cidade não Manaus não há políticas públicas habitacionais voltadas para o atendimento adequado de moradia dos indígenas. Lima e Chamo (2008) apontam que os indígenas estão assim distribuídos pela cidade de Manaus:

Os Kokama, nos bairros de João Paulo, Cidade de Deus, moram com indígenas da etnia Tikuna, além dos Apurinã que estão principalmente no bairro Valparaíso. Em São João no km 4 da rodovia br-174, Santa Etelvina, Vila Bom Jesus no km 26 e Lagoa Azul II no km 11 da rodovia am-010 moram indígenas do Alto Rio Negro, como Tukano, Desano, Tariano, Tuiuka, Tikuna. No bairro de Lagoa Azul II há também moradores da etnia kokama, além dos bairros João Paulo, Compensa e Santo Agostinho. No bairro da Compensa verifica-se também a presença kambeba. Os Sateré-Mawé encontram-se principalmente no bairro da Redenção e os Munduruku no bairro de Japiim. Na estrada do Turismo, km 13 tem indígenas de várias etnias como Miranha, Kokama, Aviana, Sateré-Mawé, Munduruku, Mura e Tikuna. O Povo Deni e também os Mura estão na Cidade de Deus, na zona norte, e a Comunidade Umuri Diro Mahsã, dos Tukano está na Praia do Tupé. (LIMA; CHAMO, 2008, p. 52-53).

As localidades geográficas acima descritas, podem ser confirmadas conforme a figura abaixo, quanto à distribuição dos indígenas por zonas da cidade de Manaus.

---

<sup>21</sup> Cf. Indígenas na cidade: preconceito e pobreza marcam condições de vida. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/indigenas-na-cidade-pobreza-e-preconceito-marcam-condicao-de-vida>. Acesso em: 21 jan. 2022.



Figura 04: localização de comunidades indígenas em Manaus por zonas.



Fonte: ALMEIDA; SANTOS, 2008

Com a migração de pessoas de outros países, é possível a vinda de novos povos indígenas, principalmente os indígenas que vieram da Venezuela, forçados a sair de seu país por causa da situação de abandono, de miséria, de insegurança, como é o caso dos povos indígenas Warau. A Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME) está em articulação também com os Warau, lutando por direitos e fortalecimento da cultura, para não deixar perder a língua.

Los Warao habitan desde hace siglos, y tal vez milenios, en la región del Delta del Orinoco en el Estado Delta Amacuro y regiones adyacentes de los Estados Bolívar y Sucre, en Venezuela. Son una cultura de pescadores y recolectores sin cerámica, desde hace unos 70 años convertidos en horticultores, cuyas comunidades palafíticas y sus actividades de subsistencia se ubican tradicionalmente en las zonas de riberas fluviomarítimas y humedales (pantanos, manglares, bosque inundable deltaico). El Censo Nacional de 1991 arrojó la cifra de 23.949 indígenas Warao, que se calculan hoy en una cantidad cercana a los 30.000. En los últimos años, a causa de diversos factores, que son tanto externos como internos, locales, nacionales e internacionales, se ha hecho cada vez más frecuente el fenómeno del éxodo temporal de los miembros de esta etnia hacia diversos centros urbanos nacionales, especialmente hacia Caracas. (GARCIA CASTRO, 2000, p. 79).

Se pensarmos como colonizador que quer destruir a identidade de um povo para poder controlá-lo mais facilmente, podemos chegar à conclusão de que a migração indígena da aldeia

para a cidade é favorável à política do Estado. Uma vez na cidade, tem-se a visão de que os indígenas perdem a sua identidade e deixam de ser indígenas. Consequentemente, os direitos fundamentais também são desconsiderados, em virtude de sua condição de residência urbana.

Para Baines (2001), essa política vem desde o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que forçava os indígenas a virem para a cidade, com a intenção de integrá-los à sociedade. Essa integração, por um lado, ainda é vista como possível para o governo brasileiro. O autor nos diz que:

A própria política indigenista tem contribuído à migração para as cidades. A ideologia do SPI visava a uma pressuposta integração rápida dos índios à sociedade nacional, o que favorecia o estabelecimento de áreas reduzidas para os índios e a liberação das demais terras para ocupação pelos brancos. [...] A falta de terras adequadas para sua sobrevivência é um dos fatores que leva à migração indígena e à busca de trabalho assalariado em fazendas e cidades. (BAINES, 2001, p. 16).

Conforme a fala do autor, percebemos que muitos indígenas se veem forçados a sair de suas aldeias e comunidades por falta de condições de sobrevivência. Suas terras são constantemente invadidas por grileiros, garimpeiros, fazendeiro, incentivados por uma economia mundial que visa o lucro acima de qualquer custo. Poderíamos dizer que há uma intencionalidade política-ideológica por trás da falta de políticas públicas voltadas para os povos indígenas na cidade que, com o exercício do poder e do controle social, contribui para invisibilizar as identidades indígenas, com a tentativa de torná-los cidadãos integrados.

A formação do cidadão como “sujeito de direito” somente é possível dentro do contexto e da escrita disciplinar e, nesse caso, dentro do espaço de legalidade definido pela constituição. A função jurídico-política das constituições é, precisamente, *inventar a cidadania*, ou seja, criar um campo de identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno de governabilidade. (CASTRO-GÓMEZ, 2005b, p. 81).

Parece haver um processo de repetição histórica que visa a integração indígena, de forma mais sutil que “passa despercebido”. Poderemos relacionar essa reflexão com o que Castro-Gómez (2005b, p. 80) chama de “invenção do outro”. Para o autor, “ao falar de “invenção” [...] nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações” (CASTRO-GÓMEZ, 2005b, p. 81).

Essa “invenção do outro” perpassa a chamada colonialidade do saber que tende a inferiorizar os povos, que foram colonizados, em todas as dimensões de vida. Nesse sentido, não seria de estranhar que a identidade dos povos indígenas em Manaus fosse invisibilizada ou até mesmo apagada. Há um domínio (ou pelo menos uma tentativa) existencial de ser dos povos que se configura em uma forma de colonialidade.

La idea era que si en adición a la colonialidad del poder también existía la colonialidad del saber, entonces, muy bien podría haber una colonialidad específica del ser. Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de

explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.129-130).

O processo de invisibilização do outro (dos povos indígenas) passa, além do controle do poder (colonialidade do poder) e do conhecimento (colonialidade do saber), também pela colonialidade do ser, que mexe com o caráter ontológico<sup>22</sup> dos povos subjugados. De pessoas livres passam a ser escravizadas. Isso significa que são tidas como inferiores, que qualquer povo não-europeu, vencido pela guerra, posto nessa condição de escravo, é inferior e deve aceitar tal condição (MALDONADO-TORRES, 2007).

A respeito do processo de invisibilidade e dessa colonialidade do ser, Daniel Munduruku (2020?), indígena da etnia Munduruku, posiciona-se declarando que:

Ser um indígena urbano e ter orgulho disso é ser um sobrevivente para além do que o Brasil pode achar. É ser a memória do que esse país fez para com a sua gente ancestral. É ser o contraponto ao que se chama civilização. É ser um ponto de interrogação no sistema econômico que vivemos. Porque ser um indígena urbano é, antes de mais nada, se um indígena, apesar do que fizeram com a gente [...]. Apesar disso tudo, nós temos orgulho! Ser um indígena urbano é ter orgulho do seu pertencimento. É saber-se parte desse lugar. É ser, em última análise, o brasileiro que o Brasil precisa, [...] comprometido com essa terra, [...] que tem orgulho do seu passado. Eu tenho orgulho de ser indígena urbano. (MUNDURUKU, [2020?]).

Nota-se que o autor se posiciona frente a uma ideologia negacionista, tanto do Estado quando da população não indígena, que visa o apagamento dos povos. Ao mesmo tempo, sua fala serve de apoio e força para os indígenas que ainda têm receio de se reconhecerem e afirmarem sua identidade em meio urbano. A luta dos povos não é apenas contra a falta de políticas públicas, pela melhoria de saúde, de educação, de condições de trabalhos, dentre outros, mas também contra toda a mentalidade racista e preconcebida que nega as identidades étnicas.

A lógica hegemônica dos centros urbanos torna-se empecilho para o reconhecimento de outros modos de vida, de outros ritmos diários. Nesse sentido, “as organizações e comunidades na cidade funcionam como pontos de referência de indígenas de outros bairros da cidade e também das aldeias do interior do Estado. Esta referência é independente do tamanho da comunidade” (LIMA; CHAMO, 2008, p. 52). Silva (2019) também corrobora essa ideia ao dizer que:

Acredita-se que a visibilidade dos indígenas no contexto urbano, cresça através dos movimentos e organizações construídas no contexto urbano, as associações, as ONGs, cooperativas. São formas de fortalecimento dos povos indígenas, forma de reivindicar

<sup>22</sup> Do ponto de vista filosófico, falamos de “ontológico” a partir da ideia do ser que é criado tendo uma natureza comum a todos.

os direitos declarados nas leis que asseguram políticas públicas, atendimento aos serviços públicos. E no âmbito do sistema educacional, respeito as diversas culturas existentes de cada povo, diversidade da identidade étnico-cultural dos povos indígenas. (SILVA, 2019, p, 126).

É sobre essa realidade que será abordada no próximo tópico, trazendo presentes algumas das organizações indígenas que lutam pelos direitos dos povos indígenas em Manaus, como Educação Escolar Indígena diferenciada, saúde de qualidade, e efetivação de seus direitos.

## **2.2 Organizações Indígenas: força política pela reivindicação de uma Educação Escolar Indígena**

Os indígenas representam uma parte da população cada vez mais presente na cidade de Manaus/Amazonas. Sendo uma realidade visível, as exigências de políticas públicas são necessárias e urgentes para garantir uma qualidade de vida digna, bem como o acesso à educação escolar indígena específica haja vista que, apesar de estarem residindo fora de suas aldeias, eles não deixam de ser indígenas.

Para Ferreira (2001), no Amazonas, o processo de escolarização, também se baseou na catequese, semelhante ao modelo realizado pelos missionários jesuítas, religiosos salesianos, alterando o *modus vivendi* dos povos indígenas dessa região, mudando no estilo de casas, influenciando na religiosidade (alguns se convertiam ao cristianismo católico) por força da catequese nos internatos, amparado pelo Estado brasileiro, uma vez que o objetivo da expansão de fronteiras estava em andamento. A autora explana que:

Outro exemplo paradigmático da ação missionária se deu com os povos do Alto Rio Negro, no Estado do Amazonas, e afetou os Baniwa., Tukano, Arapaso, Dessano, Tariana, Tapuia e Baré. Lá, a atuação dos missionários salesianos foi semelhante àquela realizada pelos primeiros jesuítas no período colonial. Houve o aldeamento, a catequese e a educação. Educadores por excelência, os salesianos instalaram grandes internatos e escolas nas aldeias indígenas. Por meio da educação escolar, introduziram a língua, a história e os valores da sociedade dominante [...]. (FERREIRA, 2001, p. 73).

As Organização Indígenas e Indigenistas da sociedade civil organizada, como por exemplo, Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP); Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI); Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ); Centro de Trabalho Indigenista (CTI), tiveram um papel significativo para o processo de implementação da Educação Escolar Indígena no Brasil. Também há a influência da Igreja Católica por parte de setores mais progressistas, das quais surgem a Operação Anchieta (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (FERREIRA, 2001).

Ainda conforme Ferreira (2001), com o surgimento dessas organizações, a partir de 1970, os povos indígenas começam a ganhar força, ter mais visibilidade. A ideia era criar uma política indigenista alternativa à do Estado brasileiro, mobilizando e conscientizando os povos indígenas para a valorização dos conhecimentos tradicionais. Nesse sentido, com o apoio de parceiros indigenistas, Encontros e Assembleias foram realizadas pelos povos indígenas que trouxeram as “questões” indígenas para o centro das discussões políticas, mobilizando a sociedade civil organizada.

Posteriormente, os próprios indígenas começam a se organizar em torno de suas próprias Organizações, Associações assumindo a luta pelos seus direitos, em especial a Educação Escolar Indígena (EEI). Foram criadas organizações como a União das Nações Indígenas (UNI), Conselho Geral da Tribo Tikuna, Conselho Indígena de Roraima (CIR), entre outras. O objetivo dos povos indígenas a partir dessa forma de organização era “[...] buscar soluções para os problemas comuns- basicamente a defesa de território, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados” (FERREIRA, 2001, p. 95). A autora caracteriza esse momento de autoria dos povos indígenas como a quarta fase da EEI no Brasil.

Nesse processo de despertar para a situação à qual estão vivendo e sendo postas pelo Estado e governo municipal, os povos indígenas vêm tendo uma consciência política que favorece a articulação coletiva, apresentando suas reivindicações frente ao Estado.

Esta autoconsciência política é que concorre diretamente para a criação de associações indígenas voluntárias, voltadas proficuamente para o encaminhamento de uma vasta pauta de reivindicação face ao Estado. O ritmo e a intensidade destas mobilizações parecem estar consolidando as referidas formas associativas e os critérios político-organizativos sobre as quais se estruturam. (ALMEIDA, 2008, p. 20).

Com essa tomada de consciência e tendo as necessidades à frente, os indígenas começam a se organizar de forma institucionalizada de acordo com ações mais específicas, o que explica a variedade e quantidade de organizações/associações indígenas existentes.

Merece reconhecimento o Movimento Indígena da região norte que se mobilizaram em prol dos direitos indígenas, tendo papel fundamental nesse processo de Educação Escolar Indígena (EEI), ainda que a própria escolarização dos professores indígenas tenha sido em escolas coloniais. É importante um esclarecimento acerca do chamado Movimento Indígena. Luciano (2006) elucida acerca dessa denominação dando-nos uma melhor explicação. Para o autor, Movimento Indígena:

[...] é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos. [...] um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia indígena para estar incluído no movimento indígena, basta que ele comungue e participe

politicamente das ações, aspirações e projetos definidos como agenda de interesse comum das pessoas, das comunidades e organizações que participam e sustentam a existência do movimento indígena [...]. O líder indígena Daniel Mundurucu costuma dizer que no lugar de movimento indígena dever-se-ia dizer *índios em movimento*. Ele tem certa razão, pois não existe no Brasil um movimento indígena. Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve o seu movimento. Mas as lideranças indígenas brasileiras, de forma sábia, gostam de afirmar que existe sim um movimento indígena, aquele que busca articular todas as diferentes ações e estratégias dos povos indígenas, visando a uma luta articulada nacional ou regional que envolve os direitos e os interesses comuns diante de outros segmentos e interesses nacionais e regionais. (LUCIANO, 2006, p. 58-59).

O autor faz ainda uma explicação sobre a questão referente a organizações dos povos indígenas, falando em organizações formais e tradicionais, sendo esta última como parte inerente aos modos de vida dos povos, sua cultura e suas relações sociais, o que para o autor “é a organização original dos índios”, que por sua vez, tem a função principal de responder “[...] às necessidades e às demandas internas da comunidade indígena, como a organização diária dos trabalhos coletivos, das festas e das cerimônias, e a representação étnica diante dos outros povos, segundo a tradição do grupo. (LUCIANO, 2006, p. 62).

Quanto às Organizações Indígenas (juridicamente constituídas), chamadas por Luciano (2006, p. 64) de “formais”, são aquelas estruturadas, também, a partir da ação coletiva de movimentos indígenas com lideranças e dirigentes locais, para atuar com pauta comum, por um grupo ou coletivamente (diversos grupos afins). O autor, ao explicar a diferenciação entre organizações formais e tradicionais, esclarece que as Organizações Indígenas são:

[...] de caráter jurídico, formal, de modelo não-indígena. [...] institucionalizadas, burocratizadas, centralizadas, personalizadas e com o sistema de tomadas de decisão (poder) mais verticalizado e menos transparente (sem o controle dos que vivem na comunidade). Esta modalidade de organização exige reconhecimento formal do Estado para seu funcionamento e existência legal. (LUCIANO, 2006, p. 64).

As Organizações Indígenas (algumas criadas nas Assembleias Indígenas) foram fundamentais, e ainda são, para a organização dos povos indígenas e a implantação de um processo escolar diferenciado, intercultural. Em nível nacional, Luciano (2006) nos apresenta algumas das conquistas do Movimento Indígena:

1. Direitos conquistados na Constituição de 1988;
2. Ratificação da Convenção 169/OIT em 2003;
3. Participação política: 3 prefeitos, 3 vice-prefeitos e 76 vereadores;
4. Programas governamentais inovadores: PPTAL (Projeto de Proteção às Terras Indígenas da Amazônia Legal), PDPI, DSEIs (Distrito Sanitário Especial Indígena), Carteira Indígena;
5. Proposta de Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada – bilíngue, pluricultural, autônoma e autogestada pelos índios;
6. Demarcação de terras, principalmente na Amazônia. (LUCIANO, 2006, p. 81).

Professores e lideranças indígenas, que ainda continuam tendo papel importante nas reivindicações, ajudaram a criar as primeiras organizações indígenas da região, como a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), em 1987, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), em 1989, e a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (COPIAR)<sup>23</sup>, em 1988 (LUCIANO, 2019).

Organizações como a FOIRN, OGPTB, COIAB, COPIAM, entre outras, estimularam a criação de novas organizações que somaram na causa indígena, haja vista que as demandas dos diferentes povos indígenas (do Amazonas) são semelhantes. Facilitou, então, a união de várias organizações indígenas em uma outra maior, como é o caso da COIAB e FOIRN, que são organizações que reúnem em torno de si várias Organizações, Associações Indígenas regionais e locais. Bernal (2009) ao falar da COIAB diz que ela foi criada:

Esforçando-se para ser uma organização completamente autônoma, a COIAB é também o fruto – entre outras razões – de um longo processo de educação e de formação social feito por organizações “brancas”, especialmente entre os anos de 1960 e 1980, baixo o amparo da Igreja Católica, espaço de liberdade durante os anos da ditadura militar. Essa situação lhe permite hoje dispor de uma ampla rede de relações e conexões mais ou menos institucionais, habilmente utilizada pelos dirigentes: Igreja Católica, universidades, centros de pesquisa, partidos políticos, etc. (BERNAL, 2009, p. 113).

Em 1986 a Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngues (OGPTB), segundo Ferreira (2001, p. 103) “dedicou-se à publicação de material didático na língua Tikuna, beneficiando 4.500 alunos de 74 escolas na região [...]”. Entre outras pautas de reivindicações, a EEI foi uma das mais recorrentes, que poderia ajudar no processo de fortalecimento da autonomia e da identidade étnica. A partir dos dispositivos legais sobre os direitos dos povos indígenas e sobre a EEI, a SEDUC/AM:

[...] incluiu no Plano Estadual de Educação um subprograma de educação escolar indígena e, através da Portaria nº 1176, de 23 de maio de 1991, delegou ao Instituto de Educação Rural do Amazonas - IER-AM, órgão que lhe foi vinculado até 31 de dezembro de 1998, a execução de uma proposta educativa que atendessem aos anseios e necessidades das comunidades indígenas no Estado. ” (AMAZONAS/SEDUC, 1998, p.8).

Na cidade de Manaus, podemos dar destaque à ação do Movimento Indígena por meio de duas Organizações que lutam pela garantia dos direitos dos povos indígenas que residem em Manaus: a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME) e do Fórum de

---

<sup>23</sup> Posteriormente passou a ser chamada de Comissão dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). Atualmente esta comissão não existe mais.

Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FORREIA). Na figura abaixo podemos ver a logomarca da COPIME.

**Figura 05: logomarca da Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno-COPI ME**



Fonte: Facebook da COPIME, 2022.

A atual coordenadora da COPIME, em entrevista, relata como foi o surgimento desta organização:

[...] em 2008 aconteceu o primeiro encontro dos povos indígenas daqui de Manaus e entorno [...] de onde saíram várias temáticas, inclusive da educação com vários encaminhamentos. Em 2009 nós tivemos o segundo encontro e, em 2011 nós tivemos o terceiro encontro dos povos indígenas em Manaus, que a gente viu assim que o primeiro e segundo encontro eles tinham elementos, assim, bem interessante. As lideranças apresentaram muitas propostas, muitos encaminhamentos em relação a esses desafios que tinha da educação, da saúde, do direito à terra. Em 2011 nós pegando todo material do primeiro e segundo encontro das lideranças e levando para o terceiro encontro. Esse terceiro foi muito significativo, porque [...] criou-se uma comissão provisória para dar encaminhamento às propostas apresentadas. Dessa comissão, em 2011, que nasceu a COPIME. Tem como objetivo unificar essas lutas [...]. A COPIME já nasceu com esses principais eixos, que eram: o direito à saúde diferenciada, o direito à terra, educação diferenciada, artesanato, cultura e economia indígena na cidade. Eu sou uma das que idealizou esse modelo da COPIME. (COORDENADORA COPIME, 2021)<sup>24</sup>.

A partir das leituras realizadas e, conforme a fala acima, percebemos que os encontros indígenas possuem desdobramentos concretos de ações. Neste caso específico, além de formações e a possibilidade de unir os indígenas de Manaus, houve a criação da COPIME.

<sup>24</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, por meio da plataforma digital *Google Meet*.



Segundo Silva (2019, p. 98) “a COPIME realiza um trabalho, onde busca, dentro da legalização brasileira, dar voz e visibilidade aos povos indígenas que vivem no contexto urbano, no qual pode-se fazer um recorte dos povos indígenas que vivem na cidade de Manaus e entorno”.

Referente a estrutura da COPIME, conforme informações da própria coordenadora:

[...] na sua estrutura maior, traz as lideranças indígenas dos representantes das comunidades, das associações, dos grupos familiares, [...] tem comissão de saúde, comissão de educação, comissão de artesanato e cultura, comissão de terra e moradia, e agora tem a comissão das mulheres. [...] hoje, nós somos mais ou menos cinquenta e quatro organizações que fazem parte da COPIME. A gente consegue fazer um trabalho bem interessante. Mas isso foi uns dez anos de muito amadurecimento [...]. (COORDENADORA COPIME, 2021)<sup>25</sup>.

Essa forma de organização indígena revela que muitos dos povos indígenas não querem ser tutelados, mas desejam se autogovernarem, tomarem suas próprias decisões a partir de suas necessidades e direitos constitucionais, o que se configura em uma autonomia política dos povos que decidem optar por essa forma de organização. Munduruku (2012, p.40) utiliza a expressão “autogoverno”, de Darcy Ribeiro, para falar sobre essa reflexão, contrapondo as investidas tutelares dos entes federados, rompendo com uma falsa política protecionista.

A única forma de ação que se oferece como alternativa às várias modalidades da intervenção protecionista é a organização de instituições indígenas de autogoverno. Por sua própria natureza, o planejamento e a implantação delas são incompatíveis com qualquer assessoramento externo paternalista, uma vez que a autonomia de comando deve começar pela definição dos mandos que se deseja instituir e obedecer. Apenas se pode admitir, nesse campo, as ações destinadas a afastar obstáculos, tendo sempre presente, porém, que a liberação étnica, não podendo ser outorgada, deve ser obra dos próprios índios. (RIBEIRO, 1977 apud MUNDURUKU, 2012, p. 40-41).

Mediante essa autonomia de autogoverno que os indígenas empreendem, por meio de suas Organizações, há muitos obstáculos que se apresentam para frear seus objetivos. No caso da COPIME, um relevante desafio enfrentado foi conquistar um assento no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do município de Manaus que fosse representativo dos povos indígenas que vivem na cidade. A fala da coordenadora da COPIME revela esse desafio e a importância de se estar no Conselho para discutir as reivindicações do Movimento Indígena em Manaus.

[...] nós pleiteávamos um assento no Conselho Municipal de Educação. Desde 2014 nós temos como estratégia fazer parte desses espaços para [...] levar nossas principais demandas aqui de fora. E por incrível que pareça, o Conselho Municipal de Educação não tinha representação indígena [...]. Eu me lembro que só conseguimos assento dentro do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas mês passado [**novembro de 2021**], e isso a gente já estava pleiteando há quatro anos. É preciso discutir a situação da Educação Escolar Indígena dos povos que vivem aqui na cidade de Manaus. Nós encaminhamos documentos para o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena [...] para falar dessa temática. E aí nosso pedido foi indeferido. Indeferido porque já se diziam que tinha muita representação lá que

<sup>25</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, por meio da plataforma digital *Google Meet*.

poderiam falar pelos povos que vivem na cidade. Mas, é uma coisa que nós brigamos muito, porque nenhuma organização que está dentro do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena traz a pauta dos povos que vivem na cidade. (COORDENADORA COPIME, 2021, grifo nosso)<sup>26</sup>.

Interessante observarmos a fala da coordenadora da COPIME referente à representatividade dos indígenas na cidade. A fala não se refere apenas ao âmbito educacional dos indígenas, mas de forma geral, abrange todas as dimensões de vida dos povos indígenas, seja dos que vivem na área urbana ou nas aldeias. Nesse sentido, Bernal (2009) faz uma crítica a uma das maiores e mais reconhecidas Organização Indígenas, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), quanto a não se posicionar em relação à situação dos indígenas na cidade de Manaus. Para o autor:

As políticas de atuação da COIAB estão marcadas por uma ideologia que – como um espelho que reflete e inverte o valor da ideologia do Estado para o qual “Índio na cidade não é índio” – a organização se afirma na ideia segundo a qual “Índio na cidade não é um índio” [...]. Se a ideologia do Estado frisa o não reconhecimento do caráter indígena dos índios da cidade, a COIAB cai na armadilha de não considerar índios os índios urbanos e urbanizados. Por isso a organização tem por política abster-se – na medida do possível – de intervir nas questões oficialmente relativas à situação dos índios de Manaus. (BERNAL, 2009, p. 116).

A COPIME vem se manifestando na defesa dos povos indígenas de forma ativa, tanto que teve atuação na elaboração de uma minuta que posteriormente foi sancionada como Lei nº 2781/2021, que cria, por exemplo, a categoria Escola Indígena Municipal, cargos dos profissionais do magistério indígena, além de regularizar os espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas (conhecidos anteriormente como Centros Municipais de Educação Escolar Indígena – CMEEI) na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação, no município de Manaus.

A COPIME possui uma estratégia de ação que, segundo a coordenadora, é a “[...] participação desses espaços de direito. Na parte da saúde, por exemplo, tem representação indígena da COPIME dentro do Conselho Estadual de Saúde, dentro do Conselho Municipal de Saúde, dentro do CONDISI<sup>27</sup>” (COORDENADORA COPIME, 2021)<sup>28</sup>. Essa participação é importante porque representa um meio pelo qual os povos indígenas são representados dentro do município de Manaus. Podemos até falar em renascimento dos povos indígenas, que serve “[...] para mostrar esta capacidade de renascer das cinzas num país que já os tinha dado como incorporados ao sistema capitalista” (MUNDURUKU, 2012, p. 42).

<sup>26</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, por meio da plataforma digital *Google Meet*.

<sup>27</sup> CONDISI significa Conselho Distrital de Saúde Indígena. É um conselho responsável por fazer o levantamento da situação da saúde indígena, de cada região, e propor possíveis soluções. Para maiores informações pode ser consultado no site do Ministério da Saúde, disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sesai>.

<sup>28</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, por meio da plataforma digital *Google Meet*.

Outra organização que merece nossa atenção é o Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA). A ideia de “fórum” constitui-se em um espaço de discussão, troca de ideias, e proposição de soluções para os desafios debatidos. Em entrevista com a atual coordenadora, percebemos que em alguns momentos ela se referia ao FOREEIA como Movimento e Organização. Questionada sobre a classificação, ela explicou que “toda Organização Indígena é considerada Movimento Indígena” (COORDENADORA FOREEIA, 2022)<sup>29</sup>. Abaixo pode-se observar a representatividade visual do FOREEIA por meio de sua logomarca.

**Figura 06: Logomarca do Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas – FOREEIA.**



Fonte: Facebook do FOREEIA, 2022.

Em sua fala, a coordenadora do FORREIA descreve um pouco de como foi o surgimento desse Movimento:

o Fórum de educação escolar e saúde indígena do Amazonas ela foi assim quando ela foi pensada lá e Antes de 2014, que nós criamos ela em 2014, mas a gente dialogava lá em 2012/2013 que a gente amadurecia essa ideia, de fazer o movimento da educação escolar do Amazonas, porque ela começou aqui só para educação escolar indígena do Amazonas. Esse era o nosso Anseio na época. Porque ela nasce? porque não há nenhum movimento voltado à educação escolar indígena [...] como movimento de fato. Então, existia sim as organizações indígenas, como: a COIAB. Aqui no Amazonas tinha a COIAM (Confederação das Organizações Indígenas do Amazonas), no início. Tem a COIPAM (Coordenação das Organizações e Povos Indígenas do Amazonas), mais no âmbito geral da luta dos direitos indígenas, mas no âmbito da educação escolar indígena não existia no âmbito estadual, porque o FOREEIA é no âmbito estadual. [...] no âmbito mais regional existe. [...] a gente sempre falava: ‘o movimento e se ela luta muito pela terra ela saúde, mas no âmbito da educação a gente sempre fica de lado’, entendeu? Então foi nesse aspecto que a gente observou bastante, e a gente começou a organizar. [...] a gente não queria se institucionalizar, porque acaba que a gente fica amarrado. Aí a gente pensou em uma rede. Vamos fazer uma rede, ter todo mundo [...] trazer

<sup>29</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em janeiro de 2022, por meio da plataforma digital *Google Meet*.

todo esse pessoal para essa discussão, mas sem está regularizando. Essa era a ideia inicial. (COORDENADORA FOREEIA, 2022)<sup>30</sup>.

A fala da coordenadora do FOREEIA demonstra a necessidade de uma articulação, em nível estadual, dos próprios indígenas a favor da Educação Escolar Indígena, o que faz inferir que o processo de criação de uma organização indígena parte sempre de uma necessidade que precisa ser suprida, não somente para um pequeno grupo, mas para atingir um número maior de povos indígenas.

Quando um povo precisa se relacionar com partes da sociedade capitalista, como bancos, empresas ou agentes específicos do poder público [...], necessita de formas de organização diferentes das tradicionais. A forma que a sociedade envolvente exige para esse tipo de relação é o contrato, os papéis, porque se tratam de bens materiais de propriedade. [...] portanto, as sociedades indígenas precisam do que se chama personalidade jurídica e, para isso, precisam fazer organizações de papel. Então, para contratos de papel precisam de organizações de papel. (SOUZA FILHO, 2019, p, 19).

Nas palavras do autor, percebe-se que a criação das organizações indígenas é necessária para que se tenha um respaldo legal ainda maior na luta dos povos indígenas, muito embora, não seja imprescindível que tais organizações sejam criadas. E mesmo com a existência dessas organizações, a força por trás delas pertence aos povos indígenas que se constituem como base para a atuação das Organizações Indígenas. A sustentação dessa base pode ser percebida no Art. 232 da Constituição Federal de 1988, que garante que os indígenas, de forma individual, possuem a prerrogativa para agir em favor dos seus direitos. A íntegra do artigo narra que “os índios, suas comunidades e organizações são parte legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (BRASIL, 2007, Art. 232).

Essas organizações específicas podem ser muito úteis, mas a força dos povos está na sua tradição, isto é, organizações que juntem povos para a luta por direitos não precisam estar no papel, porque sua força não deriva de aceites prévios e contratos, mas da determinação e do apoio das lideranças e autoridades tradicionais. (SOUZA FILHO, 2019, p, 20).

O FOREEIA possui, em sua base, relevante participação de professores indígenas, atuando para além da capital amazonense na luta por melhorias na Educação Escolar Indígena e na formação de outros professores. Conforme a coordenadora do FORREIA, o FOREEIA está no processo de regularização jurídica (provavelmente seja um processo rápido e até o final deste ano esteja regularizado em cartório) devido às necessidades e desafios que vão surgindo diante dos trabalhos realizados. Um dos motivos para a regularização do Fórum foi em virtude da possibilidade de conseguir algum financiamento para os projetos, pois os encontros organizados

---

<sup>30</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em janeiro de 2022, por meio da plataforma digital *Google Meet*.

apresentavam significativa participação dos povos indígenas de outros municípios do Amazonas, o que tornava a viagem dos indígenas custosa para eles e para o próprio Fórum que precisava ir até os municípios para reunião com os professores e lideranças indígenas.

Em entrevista, a coordenadora do FOREEIA confirma a necessidade de regularização ao afirmar que “[...] chegou o momento que realmente a gente precisava de recurso. Não tinha jeito. E aí foi quando nós pensamos: ‘nós vamos ter que regularizar o FORRREIA para a gente captar projetos [...]’ (COORDENADORA FOREEIA, 2022)<sup>31</sup>. A coordenadora declarou ainda que:

O Fórum foi até Autazes, Beruri, Novo Airão. Um dos locais mais distante [...] foi Tapauá. O Fórum chegou até lá com uma caravana grande. Então foi nesse sentido que a gente sentiu essa necessidade de realmente regularizar, para nós captar os recursos, não depender do Estado, mas também a gente precisava para poder capitalizar recurso para nós chegarmos nesses locais. Por isso que nós pensamos em regularizar. E agora né já na minha gestão que a gente está começando. Não foi fácil no início, mas a gente só tá esperando, se Deus quiser até amanhã já voltar do cartório. Tudo isso é caro. Aí começa toda burocracia. A gente nunca quis regularizar por causa disso, mas hoje não tem jeito, a gente precisa para poder ter os próprios recursos capitalizado pela pelas organizações que têm financiado bastante também. Então, por isso que agora o nosso objetivo, dessa atual diretoria, que hoje estou nessa gestão de 2020 a 2024, estamos regularizando. (COORDENADORA FOREEIA, 2022)<sup>32</sup>.

O FOREEIA tem atuado não somente em relação à Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas, mas também no apoio às ações de outras organizações indígenas e indigenistas, como a Associação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME), entre outras.

Referente a essa situação de regularização jurídica das organizações/associações, Luciano (2006, p. 69) afirma que “várias organizações indígenas mais recentes foram criadas muito mais em função de projetos visando acessar recursos financeiros, mas sem muita visão da luta política”. No entanto, conforme a fala da coordenadora do FOREEIA, essa situação não se aplica ao Fórum. A consciência política de luta antecede a necessidade de regularização legal, uma vez que já vinham exercendo suas atividades pelo direito, organização e articulação dos demais indígenas no Estado do Amazonas. O que está por trás dessa consciência caracteriza-se como uma “[...] necessidade de romper a barreira que ainda imperava e que mantinha os povos indígenas numa situação de tutelados, incapazes de gerenciar seu próprio destino” (MUNDURUKU, 2012, p. 57).

---

<sup>31</sup> Entrevista com a coordenadora do FOREEIA cedida ao pesquisador, em 2022, realizada por meio da plataforma digital *Google Meet*.

<sup>32</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em janeiro de 2022, por meio da plataforma digital *Google Meet*.

Na página do *facebook* do FOREEIA podemos perceber um pouco das ações realizadas, sendo que a última atividade foi a realização de um seminário sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação Escolar Indígena, como pode-se visualizar na figura abaixo.

**Figura 07: Cartaz digital do anúncio do Seminário realizado pelo FOREEIA**

**PROGRAMAÇÃO**

**20/12/2021**

**12h40:** Sala aberta  
**13h:** Início  
**13h10:** Ritual Indígena  
**13h20:** Diálogos das Organizações Indígenas do Amazonas e das instituições governamentais e indigenistas  
**14h40:** Dança Virtual Indígena  
**14h45:** A luta do FOREEIA desde sua fundação (2014-2021) – Profa. Ma. Rosenilda Luciano.  
**15h:** A luta pela Saúde Indígena do Amazonas – Líder Indígena Francisco Urumã Kambeba  
**15h20:** A luta pela Educação Escolar Indígena do Amazonas – Prof. Dr. Gersem Baniwa  
**15h40:** Dança virtual Indígena  
**15h45:** Diálogo sobre os impactos da BNCC na Educação Escolar Indígena do Amazonas – Prof. Ma. Alva Rosa Tukano.  
**16h:** Orientação para encaminhamento do documento  
**16h05:** Trabalho Virtual  
**16h40:** Retorno do trabalho virtual, orientação e encaminhamentos para o dia 21/12/2021  
**17h:** Encerramento

**21/12/2021**

**12h40:** Sala aberta  
**13h:** Início  
**13h10:** Ritual Indígena  
**13h20:** Contextualização do dia anterior  
**13h40:** Apresentação do resultado do trabalho virtual  
**14h:** Dança Virtual Indígena  
**14h10:** Construção do documento do Seminário a partir do trabalho virtual e apresentação do documento  
**15h:** Diálogos dos participantes sobre o documento final  
**15h40:** Dança Virtual Indígena  
**15h50:** Leitura e aprovação do Documento Final  
**16h:** Dança Virtual Indígena  
**16h10:** Entrega virtual do documento à SEDUC e UNDIME  
**16h30:** Diálogos finais dos participantes do seminário e parceiros.  
**17h:** Encerramento

**REALIZAÇÃO:**

**APOIO:**

**WWW.FACEBOOK.COM/FOREEIA**

**@FOREEIA**

Fonte: Facebook do FOREEIA, 2021<sup>33</sup>

Importante salientar que antes da realização do referido seminário, houve vários momentos de estudos (denominados de seminário de estudo) via *Google Meet* para refletir sobre temas relacionados à temática do seminário geral que aconteceu nos dias 20 e 21 de dezembro de 2021. Durante a realização do evento, as palestras foram direcionadas para a contextualização da elaboração da BNCC e os desafios para contemplar os povos indígenas referente à Educação Escolar Indígena.

Um dos pontos que chama a atenção é a significativa participação de indígenas como palestrantes, eles não são retratados apenas como indivíduos que se tornaram conhecidos ou que chegaram a alcançar algum tipo de *status*. São a representatividade de um povo e de todo um coletivo étnico que sofreu as marcas da colonização e da incorporação forçada ao sistema de sociedade não indígena.

[...] é bom que percebamos que esses homens e mulheres não foram fruto do acaso. Essas pessoas trazem consigo o signo do sofrimento, do descaso, do infortúnio, do desprezo, da subjugação a que foram submetidas justamente com seus povos. foram

<sup>33</sup> Extraído da página do *Facebook* do FOREEIA, na internet. Disponível em: <https://www.facebook.com/foreeia>. Acesso em: 19 jan. 2021.

vitimados pelo dispositivo do biopoder e levadas a assumir uma postura crítica dentro da sociedade englobante e hierarquizante. Nesse contexto, eles atuam como testemunhas privilegiadas por terem sentido no próprio corpo o drama da integração forçada à sociedade brasileira, seja pela política de Estado, seja pela ação de instituições religiosas que atuavam em suas respectivas áreas. (MUNDURUKU, 2012, p. 63).

Um dos palestrantes, o professor Gersem Baniwa (que na época da finalização do texto da BNCC era conselheiro do Conselho Nacional de Educação-CNE), na sua fala sobre as potencialidades da BNCC para a Educação Escolar Indígena, expõe que:

A BNCC é o único instrumento normativo, a única norma hoje no Brasil que reconhece tacitamente, explicitamente a diversidade epistêmica do Brasil, ou seja, é a única norma no Brasil que reconhece que existe a epistemologia negra, a epistemologia quilombolas, epistemologias indígenas [...]. (LUCIANO, 2021).

O reconhecimento das diversas epistemologias ocorre em virtude das lutas e investidas do Movimento Indígena em contribuir para a redação da nova BNCC, contemplando as especificidades dos povos indígenas. Nesse sentido, o FOREEIA, em estratégias de ação, possui alguns objetivos que são voltados para a educação escolar e saúde indígena<sup>34</sup>, seja dos que vivem na cidade seja dos que residem nas aldeias, em todo o Estado do Amazonas.

Constando em seu Estatuto Social, o Art. 3º relata que: “O FOREEIA tem por finalidade principal promover estudos, pesquisas, assessoria técnica e administrativa aos professores, profissionais de saúde, gestores e lideranças indígenas que atuam tanto na educação escolar indígena como na saúde indígena, além de outros serviços” (FOREEIA, 2021, Art. 3º). A atuação do FOREEIA se estabelece diante de uma realidade que aos poucos começa a perceber as diversas epistemologias existentes na sociedade, posicionando-se contra a hegemonia eurocêntrica, nacional de um conhecimento único.

Dávalos (2005) situa a participação política do movimento indígena em um contexto de desafios, imposta pelo neoliberalismo com pretensões universalista da epistemologia eurocêntrica.

[...] se sitúa en un ambiente en el cual la imposición del neoliberalismo es cada vez más fuerte, un neoliberalismo que por definición se presenta como una voluntad autoritaria, violenta, impositiva. En efecto, en la matriz epistemológica más íntima del pensamiento liberal subyace una pretensión de universalidad que genera necesariamente conflictos cuando se encuentra con sociedades que piensan, actúan o viven de manera diferente. (DÁVALOS, 2005, p. 18).

A participação política do Movimento Indígena manifesta-se como uma tentativa de rompimento da colonialidade, que também ocorreu de forma epistêmica, com a hierarquização do conhecimento dentro de uma visão eurocentrada, universalizada. Dávalos (2005) afirma que

---

<sup>34</sup> Em virtude da demanda, incluiu-se “saúde” dentro da nomenclatura do Fórum, nesse sentido, o mesmo se chama Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas.

essa participação causa um choque no interior do pensamento neoliberal, pois estima-se que dentro de uma concepção eurocêntrica do conhecimento não haja espaço para o saber dos povos não europeus (neste caso, os povos indígenas sobre o qual estamos refletindo). Neste sentido, Dávalos (2005, p. 19) afirma que “si esta hipótesis es correcta [...] los tiempos actuales se presentan como cruciales y de sobrevivencia, es decir, como tiempos de guerra”.

Esse “tempo de guerra” a que o autor se refere pode ser manifestado, também, no meio educacional, expresso por Walsh (2008) para a qual a pretensão epistemológica superior se manifesta de forma mais explícita.

el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como EL marco científico-académico-intelectual (WALSH, 2008, p.137).

De acordo com a autora, percebemos que o processo educacional (escolar ou universitário) quando favorece a utilização de literatura externa (a europeia ou outra fora do âmbito geográfico) em detrimento da literatura local, está contribuindo para o silenciamento das epistemologias locais (não-europeias). Essa invisibilidade ou ocultamento contribui, ademais, para a manutenção e fortalecimento da colonialidade do saber e do poder. A autora revela ainda que:

Al argumentar más bien por un nuevo universalismo global de las disciplinas e interdisciplinas académicas con sus particularidades localizadas o situadas y, a la vez, por la no existencia de «raza» –invocando «la ciencia» para decretar su no existencia y su fabricación (Secretario Especial de Políticas de Promocao da Igualdade Racial, 2008) – ejercen una nueva colonialidad del saber cuyos efectos podrían ser aun más complejos. (WALSH, 2008, p.137).

A partir da citação da autora, pode-se concluir que a universalidade dos componentes curriculares contribui para a continuidade da colonialidade do saber, baseado numa racionalidade ocidental que é sustentada por intelectuais, contaminados pela colonialidade, que tentam colocar os próprios pensamentos como decoloniais, desconsiderando os conhecimentos históricos locais, o que poderia desencadear consequências mais nefastas.

Mediante essa reflexão, é que a reivindicação do Movimento Indígena por uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica e com currículos próprios torna-se uma luta política necessária para a afirmação e o reconhecimento cultural dos povos indígenas do Estado do Amazonas, independentemente onde estejam. A ligação entre educação e realidade local contribui para a construção de um conhecimento realmente decolonial e situado, mas essa realidade não é possível sem o apoio e participação direta dos povos indígenas e suas organizações juridicamente constituídas, bem como o apoio dos parceiros indigenistas.



En esas nuevas experiencias políticas, el movimiento indígena ha enriquecido el debate político, ha incorporado nuevos temas, há posicionado la necesidad de que la democracia reconozca la diferencia y la necesidad, desde la identidad, de construir la participación social. (DÁVALOS, 2005, p. 20).

Na perspectiva da fala do autor, a atuação do movimento indígena no cenário político e social, caracteriza-se como um pensamento decolonial, que visa a desconstrução das formas coloniais de “Poder, de Saber e do Ser”, que por séculos vem subalternizando os povos indígenas. Essa presença política força o Estado a repensar as ações políticas de forma a incluí-los nos debates e nos programas governamentais. Santos (2008, p. 67) afirma que “o que leva os sujeitos sociais à formação de unidades associativas de caráter étnico é a sua situação conflitiva face a uma estrutura social complexa”.

A situação conflitiva a que o autor faz alusão demonstra que a conquista dos direitos dos povos indígenas não é conseguida sem conflitos, sem embate político. Pode parecer clichê, mas o fato é que os povos indígenas estão cansados de serem subjugados, subalternizados, inferiorizados pela sociedade não indígena, principalmente pelos governos Federal, Estadual e Municipal, no entanto suas lutas e reivindicações têm surtido efeito, principalmente no campo educacional.

Resultados dessa maior mobilização dos próprios indígenas [...] podem ser verificados nas importantes e significativas mudanças ocorridas tanto na legislação quanto na política governamental em relação aos povos indígenas no Brasil. Uma das áreas em que essas mudanças mais se realizaram foi no campo da educação escolar indígena. (GRUPIONI, 2006, p. 47).

Em decorrência dessas conquistas da Educação Escolar Indígena, Grupioni (2006) acrescenta, ainda, a produção de materiais didáticos pelos professores indígenas, o uso da língua materna nas escolas, contribuindo para amenizar o risco de muitas línguas indígenas desaparecerem. As lutas dos povos indígenas, somadas aos esforços dos apoiadores indigenistas (Organizações não-governamentais) e das Organizações Indígenas, contribuíram para as conquistas alcançadas.

As Organizações Indígenas de Manaus, como a COPIME e o FOREEI, têm propiciado momentos de reflexão, conhecimento, troca de experiências entre os povos indígenas e, aos poucos, tem-se avançado na sonhada Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, autônoma.

### 2.3 O delineamento das primeiras políticas públicas da Educação Escolar Indígena em Manaus

O Estado do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC/AM, criou o Projeto Pira-Yawara/Programa de Formação de Professores Indígenas (1998), para que fosse garantido, aos povos indígenas, a educação escolar bilíngue, específica prevista na CF/88 (AMAZONAS, 2015). Nesse ínterim, segundo Santos (2012, p. 28), “a partir de 2000, a coordenação das ações educacionais aos povos indígenas vincula-se à Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI que tem a atribuição, dentre outras, de implementar a política da universalização de educação básica indígena na rede estadual de ensino”.

O Estado do Amazonas dispõe de um Plano Estadual de Ensino – PEE/AM<sup>35</sup>, normalmente com validade aprovada por dez (10) anos. Este tem por finalidade, entre outras, de “propor o desenvolvimento de diretrizes, Metas e ações Estratégicas para o atendimento educacional à diversidade étnica e multicultural da população [...]” (AMAZONAS, 2015, p. 13). Referente à Educação Escolar Indígena, o citado PEE/AM tem o objetivo de “Ampliar para 50% (cinquenta) a oferta da Educação Básica e Superior da população indígena, de acordo com os princípios e normas da educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bi/multilíngue, na vigência deste Plano” (AMAZONAS, 2015, p. 137).

Um dos instrumentos que contribuiu para a oferta da EEI foram as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena - CONEEI, reivindicadas pelas Organizações Indígenas. A I CONEEI foi realizada a partir das Conferências Regionais, espalhadas pelo Brasil e discutia estratégias para superação dos desafios referente à efetivação da EEI.

As Conferências nas Comunidades Educativas, realizadas em 1.836 escolas indígenas ao longo do ano de 2009, pretenderam dar voz a diferentes atores locais para que expressassem seus consensos com relação ao papel que a educação escolar deve assumir para o fortalecimento cultural e a construção da cidadania indígena, discutissem os avanços conquistados e os desafios que precisam ser enfrentados para a efetividade de uma educação escolar associada a seus projetos societários. As **1.836 conferências** nas comunidades educativas garantiram a participação de **45.000 pessoas**.

As Conferências Regionais foram espaços para que representantes dos povos indígenas, dirigentes e gestores dos Sistemas de Ensino, Universidades, FUNAI, entidades da sociedade civil e demais instituições refletissem e debatessem a situação atual da oferta da educação escolar indígena e propusessem encaminhamentos para a superação de inúmeros desafios. Entre dezembro de 2008 e julho de 2009, foram realizadas 18 Conferências Regionais, reunindo **3.600 delegados**, 400 convidados e 2.000 observadores.

---

<sup>35</sup> O Plano Estadual de Educação – PEE/AM constrói Metas e Estratégias para a Educação no Estado, do nível básico ao Superior, com validade para 10 (dez) anos. Está apoiado segundo PEE/AM (2015, p.6) “no Art. 203 da Constituição Estadual de 1989, na Emenda Constitucional 059 de 2009, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº. 9.394/96), na Lei 13.005/2014 que aprovou e instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE)”.

A Conferência Nacional foi o momento em que, a partir das reflexões e discussões das etapas locais e regionais, os Delegados e as Delegadas elegeram um conjunto de compromissos compartilhados para orientar a ação institucional visando ao desenvolvimento da Educação Escolar Indígena. A etapa nacional realizada em novembro de 2009 na cidade de Luziânia/GO reuniu **604 delegados**, 100 convidados (incluindo equipe de apoio) e 100 observadores, totalizando 804 participantes efetivos. Considerando todo o processo da Conferência, 210 povos indígenas participaram.

Em termos institucionais, 34 organizações indígenas, 24 Secretarias Estaduais de Educação, 91 Secretarias Municipais de Educação (de 179 municípios que trabalham com escolas indígenas em todo o país), 14 instituições indigenistas e 80 outras instituições do Estado brasileiro participaram da Conferência em suas diversas etapas. Deste modo, a I coneei mobilizou **50.000 pessoas** entre representantes indígenas, representantes da sociedade civil e do Poder Público que diretamente participaram de alguma etapa do processo da Conferência. (DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2009, p.3, grifo nosso).

Pelo exposto na citação, impressiona a quantidade de pessoas mobilizadas nas conferências realizadas. É uma clara demonstração do engajamento e da consciência política que os povos indígenas vêm demonstrando face às investidas anti-indigenistas do Estado. É uma demonstração de que mesmo com as legislações em vigor e os povos indígenas tendo direito à educação escolar, as Organizações/Associações Indígenas não pararam nas reivindicações, prova disso é que, em Manaus/AM, as reivindicações indígenas, no período de 2005 a 2011:

[...] possibilitam a premência do início da implantação da modalidade educação escolar indígena no sistema municipal de ensino de Manaus, por meio da qual se concretizará o direito dos índios de poderem utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem em contexto escolar, diferenciado e específico, contribuindo, ainda, para o processo de afirmação da identidade étnica. (SANTOS, 2012, p. 83).

Ainda continua:

Em Manaus, a construção da Educação Escolar Indígena é marcada por um processo de luta dos povos indígenas por uma educação escolar que atenda à realidade das diversas etnias residentes na cidade. Nesse cenário, os movimentos indígenas têm sido fundamentais para o desenvolvimento de um projeto de educação escolar que preze pelo respeito às características étnicas, linguísticas e socioculturais dos diferentes povos. (SOUZA, 2021, p. 37).

A atuação do governo municipal de Manaus para a implementação da Educação Escolar Indígena não pode ser desvinculada da atuação dos Movimentos Indígenas que reivindicam qualidade no ensino e autonomia para aprender e ensinar de acordo com suas próprias pedagogias. Mediante às exigências do Movimento Indígena, segundo Ribeiro (2020), o governo municipal criou o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI) com o objetivo de pôr em prática a EEI no município de Manaus. Nesse sentido, o NEEI é fruto da realização de algumas ações para se discutir a EEI no município, conforme Oliveira e Ribeiro (2021). Nesse sentido:

Em 2002, a Secretaria Municipal de Educação, SEMED/Manaus, promoveu o I Círculo de Palestras -Educação Escolar Indígena. Nesse evento, foi organizado um Grupo de Trabalho Indígena (GTI) para estudar e realizar um diagnóstico a situação escolar indígena no município de Manaus e, posteriormente, elaborar uma proposta de educação a ser implantada na SEMED/Manaus (RUBIM, 2011). Para compor o GTI foram convidados representantes de organizações indígenas: Associação Comunitária Tikuna Wotchimaücü, Conselho Indígena Sateré-Mawé Y'apyrehy't, Conselho Indígena Sateré-Mawé Inhãa-bé, dentre outras e órgãos indigenistas como Fundação Nacional do Índio/FUNAI, Conselho Indigenista Missionário/CIMI, Universidade do Estado do Amazonas/UEA e Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Após os encontros do GTI, foi solicitada a oficialização e publicação de portaria junto à SEMED/Manaus, com a finalidade de institucionalizar a Educação Escolar Indígena no Sistema Educacional do Município. (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2021, p. 158).

A partir das discussões do GTI, um dos resultados foi a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena, a SEMED/Manaus que passou a atuar com “[...] projetos pedagógicos para subsidiar e orientar a implementação da modalidade Educação Escolar Indígena na rede municipal de ensino” (SEMED, 2007, p. 22). Como exemplos desses projetos, citam-se: Centros Culturais das Comunidades Indígenas – CCCIs (residentes na Zona Urbana de Manaus); O Cotidiano das Comunidades Indígenas dos Rios Negro e Cuieiras, Projeto Jogos Estudantis Indígenas de Manaus, Ciclo de Palestras do Núcleo de Educação Escolar Indígena, Programa de Formação de Professores Indígenas –Projeto Manaó) (SEMED, 2017).

Dentro de uma lógica mais relacional dos povos indígenas com a sociedade não indígena, esses programas/projetos pedagógicos podem contribuir para um olhar crítico na construção de novas políticas educacionais que respeite as especificidades de cada povo indígena, propiciando “[...] às comunidades a aquisição de instrumental necessário para uma interação menos conflituosa e uma convivência digna com a sociedade não indígena” (FERREIRA, 2001, p. 117).

Para melhor funcionalidade na efetivação da Educação Escolar Indígena no município de Manaus, segundo Ribeiro (2020), o Decreto n. 8912/2007, no Art. 46 definia os objetivos do NEEI da seguinte forma:

- I - Elaborar, coordenar e executar o currículo de educação escolar indígena;
- II - Planejar, orientar, monitorar e avaliar os programas e projetos que integram as atividades do processo ensino-aprendizagem na área de educação escolar indígena;
- III - Elaborar políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena;
- IV - Propor, monitorar e avaliar os programas de formação inicial e continuada dos professores da educação escolar indígena;
- V - Orientar, pedagogicamente, as gerências distritais zonais e unidades de ensino sobre as culturas indígenas;
- VI - Assegurar o cumprimento das normas pedagógicas emanadas da Coordenadoria de Gestão Educacional;
- VII - Promover, organizar e estimular a produção de material didático-pedagógico específico de cada povo indígena. (RIBEIRO, 2020, p. 49-50).

A autora prossegue:

o NEEI foi organizado por professores indígenas e não indígenas que assumiram o trabalho referente à educação escolar indígena, assegurando, dessa forma, aos povos indígenas uma educação específica e diferenciada às etnias que vivem em contexto urbano na cidade de Manaus e em seus entornos. (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2021, p. 158).

A partir da citação da autora, percebemos que desde o início da implementação da modalidade da Educação Escolar Indígena no sistema municipal de ensino de Manaus, há a presença ativa dos indígenas, inseridos num contexto de discussão e elaboração de políticas públicas diferenciadas, na intenção de romper com políticas colonialistas. Essa atitude demonstra a luta pelo reconhecimento e visibilidade que a colonialidade insiste em manter apagada, assumindo a direção de sua própria existência.

[...] os povos indígenas vem se constituindo em sujeitos de seu próprio destino, fazendo valer seus direitos coletivos, cobrando dos governos, por meio de suas organizações representativas, a constituição de um Estado diferente, um Estado que possibilite a igualdade de condições de vida para todos os brasileiros, incluindo os setores excluídos do país. (LUCIANO, 2006, p. 95).

A partir da fala do autor verifica-se que os povos indígenas estão assumindo, cada vez mais, a autonomia sobre as dimensões que lhes dizem respeito, tornando-se presentes nas principais discussões políticas que incidem sobre seus direitos, suas culturas, garantindo a continuidade deles para as futuras gerações. Ao refletir sobre tal questão, Luciano (2006) também relaciona a necessidade de os povos indígenas se autogovernarem, caso contrário, a perspectiva de autonomia não chegará a se concretizar.

os espaços de autonomia dependem da capacidade de gestão do movimento indígena, mas também das tendências ideológicas e políticas dos governos. A necessidade de exercício de autonomia real exige que o próprio movimento se torne um campo de autogoverno dos povos indígenas enquanto canal para a sua participação nas tomadas de decisões que lhes dizem respeito em qualquer nível de governo do Estado. (LUCIANO, 2006, p. 97).

Ribeiro (2020) ao dissertar, ainda, sobre o início da concretização da Educação Escolar Indígena no município de Manaus traz informações sobre o atendimento às comunidades indígenas onde já havia um processo de escolarização, o que diante do trabalho de efetivação da Educação Escolar Indígena:

[...] na fase inicial do NEEI foram beneficiadas as comunidades indígenas que já desenvolviam experiências educacionais e que dispunham de estrutura física, além de uma demanda de crianças em idade escolar. Esse propósito visava organizar bases experimentais para os grupos indígenas residentes na área urbana e rural do município de Manaus. (RIBEIRO, 2020, p. 50).

Em 2009, por meio do Decreto nº 090/2009, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) teve uma reformulação na sua estrutura interna, nesse caso, o NEEI “passou a ser denominado de Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), subordinada à Divisão de

Ensino Fundamental/Departamento de Gestão Educacional” (RIBEIRO, 2020, p. 51). Ainda de acordo com a autora:

No período de implantação da Educação Escolar Indígena em Manaus, políticas públicas foram efetivadas no sistema de ensino do município, com destaque para a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas, através do Decreto Nº 1.394, de 29 de novembro de 2011. O referido decreto tratou da criação da categoria “[...] escola indígena, assim estruturada no âmbito da educação básica do Município de Manaus.”. (RIBEIRO, 2020, p. 51).

Para concluir esse tópico, vale assinalar que desde o ano de 2002 a Educação Escolar Indígena, no município de Manaus, apresenta resultados altos e baixos, com desafios e conquistas, entretanto sempre com a presença ativa dos movimentos indígenas e parceiros indigenistas principalmente nas discussões políticas, com a finalidade de garantir direitos diferenciados aos povos indígenas que vivem na capital e no interior.

#### **2.4 A Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) de Manaus enquanto instrumento de ação política municipal**

A Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), por ser um setor da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus, não possui autonomia administrativa, mas exerce um trabalho voltado para a implantação de políticas públicas que prioriza “[...] os espaços societários dos povos e comunidades indígenas no contexto, urbano e rural, do município de Manaus [...]” (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2021, p. 160).

A atuação da GEEI/SEMED-Manaus não tem a prerrogativa de propor políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, haja vista que esta função é do governo municipal por meio da SEMED, neste sentido ela realiza assessoramento pedagógico e oferece suporte técnico para os professores, para as Escolas Indígenas e os Espaços de Estudos da Língua Materna e conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELCTI). Em entrevista com um assessor pedagógico, realizada em dezembro de 2021, via plataforma digital *Google Meet*, questionamos sobre o trabalho do assessor da GEEI, e nos foi informado que:

[...] os assessores pedagógicos passam a ser o braço direito de apoio dos professores [...] fazemos acompanhamento técnico pedagógico [...] tentamos municiar eles com propostas ou com ferramentas metodológicas, pedagógicas [...] trabalhando a parte da didática, oferecendo esse suporte para que eles adquiram alguma expertise de professor, porque eles vão para lá (a maioria) sem qualquer habilidade da função de professor. [...] nesse acompanhamento, nós fazemos um trabalho que é informativo, também, na verdade é uma formação continuada que o assessor pedagógico faz junto com o professor, e ao mesmo tempo está fazendo seu trabalho de acompanhamento técnico-administrativo que faz parte das escolas, da gerência e dos centros municipais de educação. [...] o ponto central, eu diria, [...] é o assessoramento pedagógico. (ASSESSOR PEDAGÓGICO, 2021).

É interessante perceber, na fala do assessor pedagógico, que há uma fragilidade no processo de manutenção da modalidade da EEI no município de Manaus: a falta de formação dos professores indígenas. Nas entrevistas realizadas com assessores da GEEI/SEMED-Manaus verifica-se que a formação de professores é um dos grandes desafios enfrentados, pois nem todos possuem formação de nível superior. Maher (2006) ao abordar sobre a formação dos professores indígenas salienta que há diferença quanto a formação deles em relação aos professores não indígenas, pois, para a autora:

[...] os programas para o Magistério Indígena destinam-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal: ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito. Vai daí que tais programas contemplam não apenas a formação para o exercício profissional em serviço, mas também o aprimoramento da escolarização formal de seus participantes. Sendo assim, os currículos dos Cursos de Formação para o Magistério Indígena são bastante extensos. Esse fato, aliado à inconveniência de manter os professores indígenas afastados de suas aldeias por longos períodos de tempo, faz com que tais cursos sejam realizados quase sempre em etapas presenciais e à distância. (MAHER, 2006, p. 25).

A formação do professor indígena parece ser mais dispendiosa do que a de um não-indígena, uma vez que este já tem o domínio e familiaridade com os conteúdos que irá ministrar em sala de aula devido a sua formação escolar. Por outro lado, o professor indígena tem que ser capaz de dominar e lecionar os conteúdos básicos que compõem o currículo escolar reforçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); lecionar conteúdos específicos voltados para a cultura aprovados pela comunidade; produzir material didático específico, entre outros desafios que se apresentam diante da atividade profissional.

Quando um professor “branco” começa a lecionar, o currículo escolar da instituição que o contratou já está pronto e em funcionamento – o máximo com o qual ele provavelmente tem que se preocupar é com a montagem do programa de sua disciplina. Mas não é assim com a imensa maioria dos professores indígenas – em geral, cabe a eles a elaboração de todo o projeto político-pedagógico de suas escolas: o estabelecimento de seus objetivos educacionais, de seu calendário, de sua grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do seu sistema de avaliação. Além disso, enquanto um professor não-índio tem, à sua disposição (em livrarias, em bibliotecas, em jornais, na Internet) toda uma variedade de materiais e recursos para servir de suporte pedagógico, um professor indígena não tem muito em que se apoiar para desenvolver seu trabalho: a maior parte dos materiais que lhe poderiam ser úteis ainda estão “por-fazer”. Assim, é característica marcante dos cursos de formação para o magistério indígena o investimento feito na formação do professor-elaborador de material didático, o que implica, necessariamente, no desenvolvimento da capacidade de atuar como pesquisador em diferentes áreas de investigação. (MAHER, 2006, p. 25).

Dentro do processo formativo dos professores indígenas, para Grupioni (2006, p. 50), a produção de materiais, pelos professores, é um dos mais importantes ganhos para a Educação Escolar Indígena, indo desde “cartilhas, livros em diferentes áreas do conhecimento, coletâneas

de mitos e de histórias, dicionários, mapas e atlas, cartazes, jogos [...] produzidos a partir de processos de pesquisa [...] em diferentes concepções pedagógicas”.

A discussão em torno da formação dos professores envolve, entre tantos desafios, a questão da elaboração dos currículos das Escolas Indígenas, atentos a considerar as disciplinas da BNCC e os conteúdos específicos que cada comunidade deseja que seja trabalhada na Escola Indígena. Nesse sentido, a formação dos professores indígenas é de fundamental importância para que se efetive definitivamente uma Educação Escolar Indígena diferenciada no município de Manaus, haja vista que eles também são os protagonistas que reivindicam tal direito. De acordo com Grupioni (2006, p. 51) “é um consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades”.

Maher (2006) corrobora essa reflexão da atuação e da importância de os professores indígenas estarem à frente dessas discussões/tomadas de decisão pela efetivação da Educação Escolar Indígena. A autora explana que:

Conscientes da importância de seu cargo para a determinação do futuro das sociedades indígenas, [...] os professores indígenas em serviço atualmente no Brasil, vêm se organizando, desde o final da década de 80, em entidades de classe, com o intuito de se fortalecerem politicamente. E a militância desses professores no interior dessas entidades tem sido crucial para a formulação e o estabelecimento de políticas públicas mais justas para os povos indígenas do país. (MAHER, 2006, p. 27).

Além dos desafios que os próprios cursos de formação possuem para a formação dos professores indígenas, ainda há de se levar em conta que hoje, na cidade de Manaus, não há Escolas Indígenas, no entanto, em virtude da nova legislação sancionada em 2021, a Lei 2781/2021, o governo municipal criará Escolas Indígenas na área urbana na cidade.

No contexto atual, só existem Escolas Indígenas no entorno da cidade de Manaus, na Aldeia Terra Preta, Aldeia São Tomé, localizadas no Rio Negro, e na Aldeia Três Unidos e na Aldeia Nova Esperança, localizadas no Rio Cuieiras. E uma das dificuldades apresentadas é a formação dos professores, caso estes queiram cursar algum curso superior que os habilite no exercício da profissão, tendo em vista o fato de que eles terão que se deslocar de suas comunidades até a cidade para então estudar.

Como a maioria dos professores indígenas que estão exercendo a profissão nas escolas e nos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas não possuem curso superior, essa carência é “suprida” por formações realizadas pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) que a SEMED possui, mas não é suficiente para o exercício da profissão de professor, porém é um ponto positivo, pois há formação continuada desses profissionais.



Esses processos de formação, hoje conduzidos não só por organizações não-governamentais, mas também por secretarias estaduais de educação, almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuarem, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. (GRUPIONI, 2006, p. 53).

Ainda que a SEMED-Manaus ofereça formação aos professores indígenas por meio da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, ainda há o desafio do município ter um curso de graduação específico para a formação do magistério indígena. As poucas oportunidades existentes são em nível estadual, por meio de programas de formação na Universidade do Estado do Amazonas. Questionada sobre a situação formativa de professores indígenas no município de Manaus, a coordenadora da GEEI/SEMED-Manaus, em entrevista cedida no ano de 2021, relata que:

Nós temos muita carência de políticas públicas para a Gerência. Mesmo ela sendo instituída a mais de quinze (15) anos, até hoje não conseguimos curso de formação para os professores indígenas. Mesmo nós lutando desde 2014, ainda não conseguimos com diversas instituições como a UEA, a UFAM [...] barra na questão de recursos. (COORDENADORA GEEI, 2021)<sup>36</sup>.

A formação de professores indígenas é apenas um dos desafios enfrentados diante da Educação Escolar Indígena em Manaus, outros vão surgindo com o andamento da aplicação de novas legislações e o exercício do trabalho pedagógico nas Escolas Indígenas e nos EELCTI, entre eles podemos citar a carência de assessores pedagógicos indígenas na composição da equipe da Gerência.

Em entrevista via *Google Meet*, em 2021, a coordenadora da GEEI/SEMED-Manaus relatou que assumiu a coordenação da Gerência (em 2021) com duas condições: “[...] não deixar a parte de assessoria [...] e outra era que os professores indígenas indicassem, realmente, um indígena para assumir a gerência. Estou lutando para isso também” (COORDENADORA GEEI, 2021). Outro desafio que se apresenta é quanto à autonomia de trabalho. A Gerência não possui autonomia nem tem o devido reconhecimento que lhe deveria ser creditado.

A Gerência, infelizmente, ela não é tão importante quanto outras gerências que nós temos na SEMED. Quando a gente desenvolve um bom trabalho, o status [...] ela precisa ser mais vista, mais reconhecida pelo poder público. Eu não sei se é porque nós não abrangemos uma quantidade de alunos que dá pra dá uma visibilidade maior. (COORDENADORA GEEI, 2021)<sup>37</sup>.

Tanto a GEEI/SEMED-Manaus quanto os professores indígenas precisam saber lidar com essas situações, que muitas vezes atrapalham o bom andamento dos trabalhos realizados, todavia nem tudo é só desafios e problemas. Poderíamos elencar vários desafios que a própria

<sup>36</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, por meio da plataforma digital *Google Meet*.

<sup>37</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, por meio da plataforma digital *Google Meet*.

Gerência enfrenta na realização de seus trabalhos, mas também salienta suas conquistas nesse exercício de consolidação da Educação Escolar Indígena no município de Manaus. Entre elas podemos citar: um assento no Conselho Municipal de Educação; a parte pedagógica das Escolas Indígenas, que antes era responsabilidade da Divisão Distrital Zonal Rural, entre outras.

Questionando, ainda, os entrevistados sobre as ações da Gerência em relação à Educação Escolar Indígena, o assessor pedagógico nos relatou que é feito o acompanhamento dos projetos das comunidades, tais como: “jogos interculturais [...]; brincadeira de curumim-cunhantã [...]; amostra pedagógica dos professores indígenas [...]” (ASSESSOR PEDAGÓGICO, 2021)<sup>38</sup>. Essa informação pode ser mais bem detalhada e esquematizada da seguinte forma:

**Jornada Pedagógica das Escolas Indígenas** - Ofertar formação para os professores indígenas que atuam nas escolas indígenas. Marca o início do ano letivo nos Espaços Educativos Indígenas e, acontece geralmente nas dependências da DDPM.

**Jornada Pedagógica dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena** - CMEEI - Ofertar formação para os professores indígenas que atuam nos CMEEI.

**Mostra Pedagógica dos professores indígenas de Manaus** - Socializar as atividades realizadas pelos professores indígenas das Escolas Indígenas e dos CMEEI de Manaus; avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos Professores Indígenas.

**Formação continuada para professores indígenas** - DDPM - Acompanhar a formação continuada para os professores indígenas de Manaus ofertada pela DDPM.

**Jogos Indígenas da Escola Indígena Puranga Pisasú** - Incentivar e fortalecer a cultura indígena por meio de práticas esportivas próprias de suas culturas para as escolas indígenas do rio negro e cuieiras.

**Brincadeira de Curumins e Cunhantãs** - Incentivar e fortalecer a cultura indígena por meio de práticas desportivas próprias de suas culturas para as crianças residentes na área do Rio Tarumã-Açu, Espaço Cultural Kuiá. (RIBEIRO, 2020, p. 124 – 127, grifo nosso).

As ações citadas exigem o acompanhamento dos assessores pedagógicos, mesmo que a iniciativa de realização de algumas não seja da GEEI/SEMED-Manaus, com por exemplo a formação dos professores indígenas, que é de responsabilidade da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). Essa metodologia de projetos contribui para que as comunidades indígenas percebam que a educação escolar, nas Escolas Indígenas, não precisa, necessariamente, ocorrer de acordo com os modelos das escolas não indígenas, criando, assim, a oportunidade para que novas metodologias didáticas sejam inseridas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas, bem como a produção de materiais didáticos e a elaboração de um currículo específico, o que segundo Luciano (2001) faz com que as comunidades assumam, de fato, a autonomia das Escolas Indígenas.

[...] a comunidade é que produz e elabora o material. Assim, ela pode perceber e sentir a importância do produto como esforço do seu trabalho e passa a valorizá-lo mais e melhor. logo, também, as escolas começarão a elaborar seus currículos e regimentos

<sup>38</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, por meio da plataforma digital *Google Meet*.

escolares, o que dará maior autonomia política e administrativa às escolas assumidas pelas próprias comunidades. (LUCIANO, 2001, p. 124).

Num período de dezesseis (16) anos, de acordo com Ribeiro (2020) desde a implantação da GEEI/SEMED-Manaus a partir de 2005 a 2020, doze (12) professores assumiram a função de coordenador(a) da GEEI/SEMED-Manaus

- Professor Ely Ribeiro de Souza – período: 2005 a 2006 (etnia Macuxi);
- Professora Leonízia Santiago de Albuquerque – período: 2006 a 2007;
- Professora Ádria Simone Duarte de Souza - período: 2007 a 2008;
- Professora Romy Guimaraes Cabral – período: 2008 a 2009;
- Professora Maria do Perpétuo Socorro L. de Sousa – período: 2009 a 2012;
- Professora Me. Jonise Nunes Santos – período: 2013;
- Professora Meire Lane de Oliveira Araújo – período: 2013 a 2015;
- Professor Me. Rossini Pereira Maduro – período: 2015 a 2017 (etnia Borari);
- Prof. Dra. Altaci Corrêa Rubim – período: 2017 a 2019 (etnia Kokama);
- Prof. Dr. Glademir Sales dos Santos - 2019. (RIBEIRO, 2020, p. 56).

Observando a relação dos doze (12) coordenadores da GEEI/SEMED-Manaus, é possível perceber que três (03) eram indígenas, de etnias diferentes, o que nos faz questionar sobre a baixa participação de indígenas assumindo a coordenação de setores que definem direcionamentos para os povos indígenas, principalmente da Educação Escolar Indígena no município de Manaus. Essa baixa participação ocorre, segundo Ribeiro (2020, p.95) “[...] pela carência de servidores indígenas no quadro de efetivos da SEMED”.

Mesmo assim, é importante frisar que a Gerência de Educação Escolar Indígena da SEDUC-Amazonas possui um coordenador indígena, da etnia Mura. A importância de um indígena assumir essa função de coordenação é relevante e necessária para apropriação dos encaminhamentos políticos e pedagógicos, garantindo ação diferenciada para uma escolarização diferenciada, tendo um crítico e decolonial, caso contrário, ocorrerá a reprodução de processos coloniais de imposição escolar.

### CAPÍTULO III

#### **POLÍTICAS EDUCACIONAIS MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MANAUS (2011 – 2021): NOVOS CAPÍTULOS?**

O presente capítulo é parte do objetivo geral de nossa pesquisa que visa refletir sobre as políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena no município de Manaus, com recorte temporal de 2011 a 2021. Nesse sentido, apresentamos neste capítulo algumas reflexões acerca das políticas municipais que vêm sendo implementadas (ou não) pelo governo municipal, especificamente as diversas legislações, entre elas o Decreto nº 1394/2011 que cria a categoria Escola Indígena e o cargo de professor indígena; a Lei 1893/2014 que altera o nome das Escolas Indígenas para nomes na língua materna; a Meta 21 do Plano Estadual de Educação; as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do município de Manaus; e a mais recente legislação, a Lei 2781/2021 que cria a categoria Escola Indígena Municipal, o cargo de professores indígenas, além de e regularizar os Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, que passam a ser nominados como Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas.

Ressaltamos que, devido a nossa falta de formação jurídica, não fazemos uma leitura com viés ou linguagem técnica do Direito, apenas uma reflexão do ponto de vista prático, social e político, tomando como elemento para as reflexões as falas de pessoas entrevistadas (professores indígenas, profissionais da Gerência de Educação Escolar Indígena-GEEI, membros de Organizações Indígenas etc.) que estão diretamente ligadas com a temática da Educação Escolar Indígena em Manaus.

#### **3.1 Plano Estadual de Educação – PEE/AM: Meta 21: Educação Escolar Indígena**

Diferente da linguagem matemática que caracteriza “plano” como uma figura geométrica, um dos sinônimos dessa palavra é “programa”. No caso específico do Plano Estadual de Educação (PEE/AM), trata-se de uma proposta/programa de ação a qual se pretende realizar na “[...] Educação Básica, nos seus distintos níveis e modalidades de ensino, no Ensino Profissional e na Educação Superior [do Estado do Amazonas] para os próximos 10 (dez) anos” (SILVA, 2015, p. 8).

O PEE/AM, embasado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE) tem como ideia central “[...] a educação para todos, tendo sempre como foco a expansão da oferta da educação com qualidade, a universalização do atendimento em todos os níveis, a melhoria das condições de estudos para os discentes, a valorização dos profissionais da educação [...]” (SILVA, 2015, p. 8). Desse modo, o governo estadual quer levar educação escolar para todas as pessoas que moram no Estado do Amazonas, indistintamente do credo, etnia, idade. Teoricamente é um plano de ação aceito por todos, pois segundo Silva (2015, p. 8), é a “sociedade amazonense [que] propõe um Plano Estadual de Educação [...]” para todo o Estado<sup>39</sup>.

O PEE/AM (2015-2024), com exceção de poucas metas, faz referência às comunidades indígenas, porém das 22 (vinte e duas) metas, há uma específica voltada para os povos indígenas: a Meta 21-Educação Escolar Indígena. Na referida Meta 21, inicia-se com uma análise da Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas, com dados do censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em que afirma a existência de 55% de populações indígenas no Amazonas (AMAZONAS/PEE, 2015). O PEE/AM apresenta, ainda, alguns dos desafios da educação escola indígena no Amazonas, a saber:

[...] reconhecemos ainda que há muitas dificuldades em relação ao contingente de professores indígenas sem formação, número excessivo de classes multisseriadas, estruturas físicas inadequadas, ausência de acompanhamentos pedagógicos, falta de material didático-pedagógico específico, carência de profissionais para administração educacional, desconhecimento e negação da alteridade sociocultural e linguística dos povos indígenas, entre outras situações que desrespeitam os preceitos legais. (AMAZONAS/PEE, 2015, p. 134).

Os desafios existentes são pontuais e precisam ser superados, cabe indagar se as 23 (vinte e três) estratégias da Meta 21 são instrumentos suficientes para superação desses desafios,

---

<sup>39</sup> Segundo consta no PEE/AM (2015) há um total de 41 (quarenta e um) entidades que participaram da discussão/elaboração deste instrumento de trabalho. Esses participantes foram os representantes da sociedade civil organizada. Foram a voz dos cidadãos amazonenses para a sugestão, discussão, supressão e inclusão de proposta para melhorar a educação escolar no Estado. Resta saber se os cidadãos (pais, mães, alunos, etc..) tem conhecimento deste instrumento e das conferências realizadas antes do produto final conhecido como Plano Estadual de Educação – PEE/AM, e se a meta 21 que se refere à Educação Escolar Indígena é fruto de debates propostos pelos povos indígenas, se assim não for, pode-se dizer que se plano se trata de um documento colonialista? O nosso questionamento toma como referência a afirmação de D'Angelis (2017) que fazendo uma análise do Plano Nacional de Educação, afirma que o mesmo é um documento colonialista pois não contemplou as vozes dos povos indígenas. O autor diz que é “desnecessário lembrar que a proposta de PNE que foi ao congresso Nacional, no que toca à educação escolar indígena, não é fruto de debates ou consultas aos envolvidos no setor (a não ser, de um *petit comité*) e, especialmente, não contempla a participação ou opinião dos interessados: os povos indígenas. É, pelo princípio de sua formulação, um documento colonialista” (D'ANGELIS, 2017, p. 45). Os planos municipais, e estaduais de educação seguem uma lógica de contribuição, por exemplo: os Planos Municipais de Educação, de cada cidade, tem, entre suas funções, contribuir para o alcance das metas contidas nos planos estaduais de educação, e estes para as metas nacionais, o que implica dizer que, além das metas e estratégias de cada plano está ligado diretamente à sua jurisdição territorial, liga-se às metas e estratégias dos planos superiores (no caso dos municípios e estados).

e o governo estadual deve criar políticas públicas educacionais para a superação dos referidos desafios, incluindo a formação de professores que é uma das competências do Estado, que consta no Parecer nº 14/99 o qual declara que compete aos Estados “promover a formação inicial e continuada de professores indígenas” (BRASIL, 1999, p. 27).

Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá que lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para que possa se tornar um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade. (BRASIL, 1999, p. 15).

Continuando com a análise situacional da EEI no Amazonas, segundo consta no PEE/AM, há 972 Escolas Indígenas Municipais, sendo 4 (quatro) situadas no município de Manaus (capital do Estado), especificamente em áreas ribeirinhas, e 29 escolas indígenas estaduais. Considerando a extensão geográfica e a porcentagem populacional de indígenas, o quantitativo de escolas pode ser considerado insuficiente para atender a demanda educacional dos povos.

Analisando o PEE/AM podemos perceber que há preocupação, por parte do Estado, com a Educação Escolar Indígena referente à formação de professores, criação de escolas, material didático, oferta de educação escolar diferenciada, que respeite as especificidades próprias de cada povo onde as Escolas Indígenas estão situadas. Pelas estratégias contidas no referido Plano, verifica-se que o Estado além de querer “ofertar” a EEI aos povos indígenas, também tem a intenção de contribuir com o cumprimento do Plano Nacional de Educação, o que comumente ocorre, já que para que as metas educacionais sejam cumpridas é necessário haver regime de colaboração entre os entes federados.

Apresenta-se, a seguir, algumas das estratégias difundidas no PEE/AM, referente à **Meta 21 – Educação Escolar Indígena**, para o período de 2015 a 2024, com o objetivo de realizar análise sobre elas, no entanto, não há a intenção de analisar todas as estratégias. Conforme consta no **Plano**, as estratégias são as seguintes:

- 21.2 Reduzir em 50% o déficit de prédio escolar no Estado e Municípios;
- 21.3 Reduzir em 50% o número de professores indígenas leigos atuando nas escolas indígenas;
- 21.4 Garantir em 75% o número de professores indígenas concursados no Estado e Municípios;
- 21.7 Reconhecer e regularizar as escolas indígenas, localizadas ou não em terras indígenas;
- 21.8 Garantir que em cinco anos, todas as escolas indígenas tenham seus Projetos Políticos Pedagógicos reconhecidos, de acordo com os princípios e normas vigentes;
- 21.10 Construir escolas, ouvidas as comunidades indígenas interessadas quanto à elaboração do projeto arquitetônico da escola, obedecendo aos padrões de infraestrutura, conforme a realidade sociocultural de cada povo;

- 21.11** Garantir a produção, editoração, publicação e distribuição de material didático específico para atender a Educação Básica, contemplando as áreas de conhecimentos e considerando as condições sociolinguísticas de cada povo;
- 21.12** Garantir o fornecimento da merenda escolar regionalizada e transporte escolar às Escolas Indígenas, contemplando a especificidade das comunidades indígenas, mediante consulta livre, prévia e informada;
- 21.13** Instituir e regulamentar, no Sistema Estadual e Municipais de Ensino, a profissionalização e o reconhecimento do Magistério indígena, com a criação da categoria professor Indígena, por meio de concurso público específico, adequado às particularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas, garantindo isonomia salarial, a partir da aprovação deste Plano;
- 21.14** Implementar a Lei n.º 11.645/2008 nos currículos das escolas estaduais e municipais e elaborar material didático correspondente, como meio de combater a intolerância e o preconceito, em relação aos povos indígenas;
- 21.19** Garantir a formação dos professores indígenas em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização, sem perdas de seus vencimentos;
- 21.20** Criar no Estado do Amazonas um programa de valorização às línguas indígenas, a fim de garantir políticas sociolinguísticas eficazes no contexto de cada povo;
- 21.21** Garantir dotação orçamentária para a implantação das políticas e ações de Educação Escolar Indígena;
- 21.23** Assegurar aos povos indígenas que determinem a idade mínima para ingresso na educação básica, de acordo com suas formas de organização social, processo de aprendizagem linguística, crenças e tradições. (AMAZONAS/PEE, 2015, p. 137-139).

Como se pode verificar, a estratégia **21.2 Reduzir em 50% o déficit de prédio escolar no Estado e Municípios**, comprova o que foi afirmado anteriormente sobre o quantitativo de escolas municipais e estaduais ser insuficiente tanto em relação à extensão territorial do Estado quanto à quantidade de povos indígenas existentes. Para suprir essa carência da referida estratégia, o Governo Estadual e Municipal precisa unir-se para que sejam construídas Escolas Indígenas suficientes que atendam os povos indígenas independentemente de onde estejam morando. No Município de Manaus, o governo municipal sancionou a Lei n.º. 2781/2021 que cria a categoria Escola Indígena Municipal e dá outras providências<sup>40</sup>.

O Art. 12 da referida Lei determina que sejam criadas Escolas Indígenas na área urbana para atender os povos indígenas que residem na cidade, conforme se constata a seguir:

**Art. 12.** A Prefeitura criará escolas indígenas municipais e espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas nas comunidades indígenas de acordo com a demanda, sem discriminação em relação à localização da comunidade.  
**Parágrafo único.** No caso de, na data da publicação desta Lei, ainda não ter sido criada escola indígena municipal na área urbana de Manaus, o Município criará, no prazo de doze meses, uma escola para referenciar os espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas. (MANAUS, 2021, Art. 12, parágrafo único).

<sup>40</sup> Para ter acesso da Lei 2781/2021 na íntegra, acessar o site: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2021/279/2781/lei-ordinaria-n-2781-2021-dispoe-sobre-a-criacao-da-categoria-escola-indigena-municipal-dos-cargos-dos-profissionais-do-magisterio-indigena-da-regularizacao-dos-espacos-de-estudos-da-lingua-materna-e-conhecimentos-tradicionais-indigenas-na-rede-municipal-de-ensino-da-secretaria-municipal-de-educacao-no-ambito-do-municipio-de-manaus-e-da-outras-providencias>.

A Lei garante a criação de Escolas Indígenas Municipais na área urbana, porém em um prazo de tempo que provavelmente o município não consiga cumprir, tendo em vista já terem se passado cinco meses da sanção da Lei nº. 2781/2021. Em todo caso, há uma legislação que contribui, também, para a efetivação da estratégia 21.2 que pretende reduzir a deficiência de escolas.

Pode-se verificar que as estratégias 21.3, 21.4, 21.13 e 21.19 têm sua atenção para professores indígenas, no que diz respeito à sua formação e valorização profissional. Um dos pontos que chama a atenção refere-se ao concurso público específico. Essa ação possivelmente acabaria com a rotatividade de professores que há nas escolas, tendo a possibilidade de continuidade de trabalhos com os estudantes indígenas. Nesse caso, “como não há educação escolar sem professores [...] qualquer discussão sobre este tema implica o aprofundamento de ações e formação continuada de professores qualificados para a complexidade da tarefa [...]” (MEC, 1998, p. 80).

Interessante observarmos que a estratégia 21.3-**Reduzir em 50% o número de professores indígenas leigos atuando nas escolas indígenas**, embora esteja se referindo em nível estadual<sup>41</sup>, vai de encontro com a fala da coordenadora da GEEI/SEMED-Manaus ao afirmar, em entrevista, que a maioria dos professores indígenas atuantes no município de Manaus não possuem formação superior para o exercício da profissão.

Hoje nós temos trinta e seis professores. Quatorze são da escola. [...] três professores são formados [...]. Os outros, todos com ensino médio. Dos centros culturais nós temos uma professora formada. [...] eles, também, por outro lado, não têm a intenção de buscar essa formação, de pensar em melhorar a prática deles [...]. (COORDENADORA GEEI, 2020).

A fala da coordenadora da GEEI/SEMED-Manaus revela, ainda, um quantitativo de professores, no quadro da GEEI, para o atendimento das quatro Escolas Indígenas Municipais (da zona ribeirinha) e os CMEEI (na área urbana do município), em virtude da existência de alguns componentes curriculares, contudo revela, também, uma “desmotivação” ou “falta de interesse” dos professores na busca por especialização ou qualificação para a sua prática profissional. Esse é um desafio que o governo municipal tem em mãos e que a Educação Escolar Indígena vem sofrendo, pois com a não formação dos professores não há como haver contratação de professores concursados.

Diante desses desafios, questiona-se sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem que terá a Educação Escolar Indígena. Como ter uma educação escolar com a qualidade que as

---

<sup>41</sup> É importante chamar a atenção para esta relação das estratégias contidas no Plano Estadual de Educação do Amazonas com a realidade do município de Manaus, tendo em vista que o Plano Municipal de Educação visa contribuir para o cumprimento das metas do PEE/AM.



comunidades indígenas almejam, se não houver professores indígenas qualificados? Embora no Brasil haja avanço na implementação da EEI, na construção de Escolas Indígenas, segundo Luciano (2006) é um avanço que não satisfaz os desejos e anseios dos povos indígenas. O autor afirma que:

O avanço quantitativo, pelos sistemas de ensino, da oferta de ensino escolar não tem sido acompanhado, porém, pela qualidade e a especificidade que as comunidades e os povos indígenas desejam, seja no que concerne à infraestrutura e ao material didático, seja quanto ao assessoramento e ao apoio técnico e pedagógico específico para a formulação e a implantação de processos político-pedagógicos requeridos pelos povos indígenas e garantidos pela Constituição Federal e por outras leis regulamentares do país.

Consequentemente, essa situação se relaciona com as estratégias **21.4** e **21.13** do PEE/AM, pois como a maioria dos professores indígenas não possuem formação superior, com a abertura de concurso público eles não poderiam participar, e ainda se pudessem, teriam que concorrer com professores de outras localidades fora do município de Manaus. E a única forma encontrada pelo município, para que os estudantes indígenas não fiquem sem estudar, é a contratação temporária dos professores, ocasionando uma rotatividade desses profissionais, e a(s) consequência(s) dessa rotatividade de professores, também constatado por Luciano (2019), pode recair sobre o aprendizado dos estudantes e até mesmo de reprovação (se for o caso). O autor, ao refletir sobre as práticas educacionais voltadas para a Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro (pertencente ao Estado do Amazonas), salienta que:

A predominância de contratos temporários e precários de professores indígenas é a principal responsável pela negação ou restrição dos direitos de aprender das crianças indígenas, por meio das reduções drásticas de dias letivos ao ano. Todo ano os problemas se repetem. Os processos seletivos (em geral, precários, confusos, politizados e partidarizados) acontecem todo começo de ano e muitas vezes só são concluídos no final do primeiro semestre, deixando as crianças sem aula o semestre inteiro, prejuízo que nunca será repostado, uma vez que no mês de dezembro todos os professores são novamente desligados. Isso quer dizer que no regime de contratos temporários e precários, os professores indígenas todo ano precisam enfrentar processos seletivos que em geral são realizados entre janeiro e março. Quem consegue ser selecionado assina o contrato anual de trabalho em meados do mês de março e abril, na melhor hipótese, quando começam as aulas, mas entre novembro e dezembro, esses contratos são encerrados e os professores demitidos sem os direitos trabalhistas básicos, tais como? Férias, décimo terceiro, seguro saúde entre outros. (LUCIANO, 2019, p. 152-153).

Apesar de o autor se referir a uma realidade diferente do município de Manaus, a região do Alto Rio Negro pertence ao Estado do Amazonas, para o qual também se destinam as estratégias do PEE/AM. Realidade preocupante tendo em vista a garantia dos direitos constitucionais e demais legislações sobre a Educação Escolar Indígena. Esta é uma realidade que se mostra diferente do município de Manaus, pois em entrevista com a coordenadora da GEEI/SEMED-Manaus, questionada sobre a fala do autor, ela informou que os contratos dos

professores indígenas do município têm duração máxima de cinco anos, e antes do término do prazo vigente há a abertura de novo processo seletivo, tendo em vista a renovação dos contratos dos professores ou novas contratações. Em sua fala, obtém-se a seguinte constatação: “acho que ele está falando lá do Rio Negro, da área dele. Porque aqui em Manaus isso não ocorre. O PSS dura em média 5 anos de contrato, e quando vai terminado o prazo, outro já é realizado” (COORDENADORA GEEI, 2022)<sup>42</sup>.

Essa questão deixa claro que, em diferentes regiões do Estado do Amazonas, há diferentes situações com relação à Educação Escolar Indígena, o que necessita de maiores estudos para que seja dada resposta apropriada aos povos que almejam uma educação escolar diferenciada. O PEE/AM deve alcançar todos os municípios do estado.

A estratégia **21.13** do PEE/AM trata sobre o reconhecimento do Magistério indígena e a criação da categoria professor Indígena. Não há conhecimento se essa realidade foi cumprida em nível estadual, porém em nível municipal, em virtude da sanção da Lei Municipal n. 2781/2021, foram criados os cargos do Magistério Indígena.

IX – Cargo do Magistério Indígena: aqueles ocupados por professores indígenas, pedagogos indígenas, professore especialistas em saberes tradicionais no desempenho de atividades educativas, exercidas em estabelecimento de educação escolar indígena e seus anexos, em seus diversos níveis e modalidades, incluindo o exercício da docência, da gestão escolar, da coordenação e do assessoramento pedagógico. (MANAUS, 2021, Art. 2º, § IX).

A estratégia 21.8 refere-se aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas indígenas com reconhecimento de normas vigentes, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a LDB, entre outros. Esse PPP deve ser aprovado pelo órgão responsável, que é a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM). Sem a aprovação dos PPP, as escolas indígenas ficam sem um instrumento direcionador da escolarização indígena.

A importância do projeto político-pedagógico está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com consequente compromisso coletivo. Chamamos de político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive. Chamamos de pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar os seus objetivos educacionais. É importante que o projeto político pedagógico seja entendido na sua globalidade, isto é, naquilo que diretamente contribui para os objetivos prioritários da escola, que são as atividades educacionais, e naquilo cuja contribuição é indireta, ou seja as ações administrativas. É também um instrumento que identifica a escola como uma instituição social, voltada para a educação, portanto, com objetivos específicos para esse fim. (VEIGA, 2002, p. 13-14).

---

<sup>42</sup> A Coordenadora nos respondeu via aplicativo de mensagem *WhatsApp*, a partir de nosso questionamento sobre a fala do autor referente a contratação temporária de professores.

Outra estratégia que chamou a atenção foi a **21.14**, que trata da Implementação da Lei n.º 11.645/2008, referente ao estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos das escolas estaduais e municipais, como meio de combater a intolerância e o preconceito, em relação aos povos indígenas.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, Art. 26, § 1º).

Mediante a referida Lei, verifica-se dois pontos positivos: o primeiro é a abrangência das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, estaduais ou municipais do ensino básico as quais terão a obrigatoriedade de incluir nos currículos o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, não sendo facultado a qualquer instituição de ensino optar pela não inclusão curricular. Essa obrigatoriedade relaciona-se com um segundo ponto que é sobre a propagação de conhecimento das culturas (e dos povos) que foram colonizados e que ainda vivem as consequências da colonização. A iniciativa pode contribuir para a existência de uma sociedade menos preconceituosa em relação aos demais povos, sem exclusivismo ou o pensamento de que determinada cultura é melhor do que outras. É necessário e urgente reconhecer a que a diversidade cultural é uma realidade presente desde muito tempo, e que a exclusão dessa realidade do meio escolar contribui para a propagação de uma “história única”, de conflitos, conforme se constata a seguir:

O tema da diversidade cultural é cada vez mais discutido no meio acadêmico nos campos ligados à educação, dentre eles o caso do ensino de História. Atualmente, observa-se um cenário onde presenciamos em todo mundo um número cada vez maior de conflitos motivados por questões étnicas, religiosas, de gêneros e outros. Migrações em massa de uma região a outra do planeta ao mesmo tempo em que as tecnologias da informação provocam uma integração jamais vista. (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2020, p. 76).

A partir da fala dos autores, arriscamos a dizer que desde muito tempo o ser humano entra em conflito com outros de sua espécie simplesmente por se achar superior. Há uma prepotência por busca da superioridade que acaba por tornar as relações sociais quase como que um campo de lutas pela sobrevivência. Claramente, podemos relacionar esse “campo de luta” com a colonialidade do poder que insiste em manter ativa a hegemonia de poder. A citação, a seguir, de Souza, Silva e Santos (2020) dão ideia de como se manifesta esse “campo de luta”

em referência a países que decidem abrir suas fronteiras e outros que optam por fechá-las, impedindo qualquer indivíduo de adentrar na sociedade que não lhe é natural.

Assistimos a Europa fechar suas fronteiras, principalmente para africanos de suas ex-colônias e superar outras barreiras ao instituir a união de pessoas do mesmo sexo. O Brasil, por sua vez, abre as portas e dá abrigo aos refugiados do Haiti, da Venezuela e de tantos outros países, enquanto na Amazônia, contexto rico em diversidade social e cultural, tanto de povos indígenas, quanto de migrantes e emigrantes, espaço que também se configura como uma região constituída de tensões e conflitos, onde indígenas denunciam invasão de suas terras, exigem direitos aos solos sagrados, chegando quase sempre a conflitos armados. (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2020, p. 76).

Os autores ainda chamam a atenção para o fato de que a proposta da Lei n.º 11.645/2008 se direciona para a ideia de uma ruptura com práticas educacionais eurocêntricas que reforçam a visão de uma histórica única, nesse sentido, o rompimento com a colonialidade do saber que ocultou os saberes dos povos africanos, indígenas, entre outros. Esta ideia também é aceita pelo autor indígena da etnia Baniwa, Gersem Luciano (comumente conhecido como Gersem Baniwa) para quem a referida Lei é importante para o combate à intolerância, preconceito etc. Em entrevista cedida à Maria Aparecida Bergamaschi, questionado sobre a Lei n.º 11.645/2008, o professor indígena Gersem Baniwa apresenta algumas reflexões, para o qual a importância da referida lei supracitada está no fato de que:

[...] é um instrumento fundamental para combater principalmente o preconceito e a discriminação, porque estou convencido de que a origem principal da discriminação e do preconceito é a ignorância e o desconhecimento. Não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. Ou pior ainda, não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente. Nesse sentido, a primeira tarefa é desconstruir pré-conceitos históricos plantados nas mentes das pessoas ao longo de centenas de anos de colonização. Essa desconstrução de pré-conceitos é uma verdadeira deseducação, ou seja, aprender a reconhecer os erros aprendidos na própria escola. (LUCIANO, 2012, p. 141).

O processo de desconstrução do conhecimento aprendido na escola abre possibilidades para novas formas de olhar a realidade cultural dos povos indígenas e afrodescendentes, suas formas de ver, cuidar e se relacionar com o ambiente em que estão inseridos (a mãe terra), suas práticas econômicas e suas formas de convivências. Essa é uma consequência da correta aplicabilidade da Lei n.º 11.645/2008. Em sua análise, Luciano (2012) enumera, ainda, alguns desafios apresentados pela referida Lei. O primeiro desafio é a falta de material pedagógico adequado para o ensino; já o segundo desafio, refere-se à divulgação do material produzido.

[...] não temos materiais didáticos educativos! E me parece que é difícil produzir material didático para atender essa orientação normativa, pela própria complexidade que é. Veja: nós estamos falando de informações, de conhecimentos sobre os índios, para não índios. Então, o primeiro desafio é como os povos indígenas vão se apropriar dessa ferramenta para divulgar seus conhecimentos, seus valores, suas culturas e tradições. Ainda não vejo o movimento indígena mobilizado para isso. Essa é a principal dificuldade. A primeira pergunta é: “O que os povos indígenas querem que os não índios saibam deles?” [...] “Que tipo de conhecimento querem divulgar?” Aos

povos indígenas, muitos conhecimentos seus não interessam que os brancos fiquem sabendo, pois nem internamente são de domínio público, como são os conhecimentos dos pajés. A experiência dos últimos anos no campo da produção de material didático foi muita na área do letramento, da alfabetização. Temos hoje mais de duzentos títulos, sendo oficiais e reconhecidos pelo Ministério da Educação como material didático sobre indígenas para escolas indígenas, mas tudo na área do letramento. Ocorre que para a orientação da Lei 11.645 terão que ser materiais didáticos bem mais trabalhados, porque fundamentalmente são para atender a educação básica e fortemente o ensino médio, onde a juventude tem mais interesse no tema. É muito difícil produzir isso. (LUCIANO, 2012, p, 142).

O autor demonstra a necessidade dos materiais sobre a cultura indígena serem produzidos pelos povos indígenas. Além disso, segundo o autor, é importante que os indígenas se apropriem dessa responsabilidade, uma vez que a história tem mostrado que os livros didáticos escritos relatam uma história do ponto de vista do colonizador, do Estado civilizador e do intelectual educado com as ideologias eurocêntricas da colonialidade do saber. Essa apropriação da produção de materiais, segundo Luciano (2012) é que se torna desafiador para os povos indígenas: O que produzir? Como criar? Quais informações passar? Quem será responsável pelas informações que serão públicas (todo o povo ou alguns escolhidos)? Como será feita a seleção de material que será colocado dentro das instituições de ensino, haja vista que temos vários povos indígenas no Brasil, então não pode haver um único material didático que conte a história dos povos. Aliás, material algum seria suficiente para contar a história dos povos. O autor ainda ressalta que:

O ideal seria que cada aldeia pudesse produzir o seu material. Como é que ele quer contar a sua história para os não índios? O grande problema é que isso teria que ser trabalhado de aldeia por aldeia, porque eu vivi algumas experiências com meu próprio povo Baniwa. Nenhum Baniwa ou nenhum grupo Baniwa hoje tem autorização ou legitimidade para falar sobre os Baniwa. E os Baniwa estão dispersos na Colômbia, na Venezuela e no Brasil. (LUCIANO, 2012, p. 144)

Enquanto documento legal, a Lei n.º 11.645/2008 é importante como instrumento em favor dos povos indígenas que reconhece a importância de tornar conhecida a história dos povos, seus conhecimentos, lutas e conquistas. No entanto, do ponto de vista prático, é necessário superar muitos desafios para torná-la operacional nas instituições de ensino no Brasil, pois conforme as palavras do autor “[...] estamos falando de informações [...] para não índios” (LUCIANO, 2012, p. 142). Essa afirmação é importante porque somente os povos indígenas têm autoridade para mudar a realidade de anos de conhecimento deturpado sobre suas culturas, suas histórias de vida e de luta, “somente os indígenas tem legitimidade de decidir sobre o conteúdo da história indígena, como sujeitos [...]” (LUCIANO, 2012, p. 143).

A partir da análise de Luciano (2012), enfatizamos que o desafio que se impõe aos povos indígenas a partir da Lei n.º 11.645/2008, ao mesmo tempo, tem a ver com a “recuperação” e

visibilidade de suas memórias, pois sendo os povos indígenas um povo ágrafo (em sua origem), a narrativa é parte crucial para os ensinamentos dos mais novos. Nesse sentido, apresenta-se um trecho da fala de Ailton Krenak, liderança indígena do povo Krenak, que em uma entrevista ao *Le Monde Diplomatique Brasil*, em 2020, reflete sobre a importância da memória para os povos indígenas.

(...) nós somos um contínuo da memória que nós recebemos dos nossos antepassados. Tem uma fidelidade a esse sistema de vida que nós não inventamos. A gente não inventou isso, mas nós testamos e vimos que é bom. E a gente não quer trocar por outra coisa. Eu fico me perguntando se vocês, que nasceram aqui, no sistema econômico dos brancos, que sofrem pra caramba com ele, se vocês tivessem a opção de escolher, se vocês iam escolher o nosso sistema ou vocês iam querer continuar no que vocês já tem, predatório, excludente, racista.

[...] A memória te autoriza a narrar uma história sobre o mundo que você vive. A memória te autoriza a criar uma narrativa sobre o mundo. Eu sinto que nesse sentido, vale a pena pensar em produção, uma produção de memória. Porque se você ver um povo que foi totalmente, é...segregado, que foi humilhado, como os negros por exemplo na escravidão, ou como uma grande parte do povo brasileiro que vive na pobreza mais predatória e perdem a memória de si, de quem são, produzir memória sobre si, o coletivo, como ser social, ela é um fenômeno maravilhoso. Eu acho que ela é uma ação política ativa, que é quando você escolher se você vai ser um crente numa sinagoga evangélica quando dinheiro pros pastores ou se você vai ser um cidadão crítico querendo construir uma realidade pro seu povo, pro seu país onde você vive, sem se render a toda essa pregação ideológica e teológica que rola por aí, né. Porque a memória, ela tem a capacidade de ti pôr de pé diante das afrontas, de uma maneira crítica. A memória é a consciência crítica. A renúncia a essa consciência crítica é você ficar num lugar, assim tipo, patrimônio cultural. A diferença entre memória crítica e alienação é essa produção de patrimônio cultural. (KRENAK, 2020).<sup>43</sup>

A perda da memória individual consiste na perda da memória coletiva de um povo, ocorrendo que quando essa memória se perde (ou é forçada a ser perdida ou mesmo encoberta) agarram-se nas memórias dos colonizadores, fugindo das suas. Memmi (1977, p.94) explica que “A lembrança não é um fenômeno de puro espírito. Assim como a memória de um indivíduo é o fruto de sua história e de sua fisionomia, a de um povo apoia-se nas suas instituições”. Preservar a memória de um povo é preservar sua identidade e reafirmá-la.

A ideia de produzir memória, colocada por Ailton Krenak, citado acima, afirma a identidade do povo, fortalecendo-a e resistindo contra formas opressoras da colonialidade do saber e do ser que determinam como os povos devem ser. A autonomia de um povo faz parte de sua memória coletiva. Isso pode ser usado para contrapor o que Memmi (1977, p.94) afirma em “O colonizado parece condenado a perder progressivamente a memória”. Perder a memória, significa perder sua autonomia, contribuir com a ideologia dominante, presente na colonialidade, para “coisificar” os povos que foram colonizados, deixando-os mais vulneráveis

<sup>43</sup> A entrevista de Ailton Krenak ao *Le Monde Diplomatique Brasil*, em 2020 faz parte da série “Vozes da Floresta – Aliança dos Povos da Floresta de Chico Mendes a nossos dias”. O vídeo da entrevista pode ser consultado na íntegra disponível no canal da *Le Monde Diplomatique Brasil*: [https://www.youtube.com/watch?v=KRTJlh1os4w&ab\\_channel=LeMondeDiplomatiqueBrasil](https://www.youtube.com/watch?v=KRTJlh1os4w&ab_channel=LeMondeDiplomatiqueBrasil).

às investidas. Indaga-se, então, como será o futuro da historiografia brasileira com a apropriação dos indígenas sobre os materiais de ensino acerca da cultura e história indígena nos currículos nacionais?

Apesar da intencionalidade em tornar diferenciada a educação escolar indígena no Amazonas, o PEE/AM apresenta suas estratégias de forma geral, não especificando a forma como será posto em prática. Não fica claro o que se pretende alcançar com a meta 21. Tendo em vista que as estratégias são instrumentos para se alcançar determinado(s) objetivo(s), essas estratégias não nos ajudam a compreender qual(is) objetivos se quer alcançar com a **Meta 21 – Educação Escolar Indígena**, talvez seja uma forma comum de elaboração de um Plano de Educação. O fato é que há no referido PEE/AM uma meta específica dedicada à educação escolar indígena, o que já representa uma conquista para os povos indígenas.

Essas ações, a partir das reivindicações do movimento indígena por uma educação escolar específica e diferenciada, Bergamasch e Silva (2007, p. 130) explanam que “são, de fato, tentativas concretas de transformar a “educação escolar para índio” em “educação escolar do índio”, e nesse sentido, figuram como um tema ainda novo na história da Educação Escolar Indígena no Brasil”.

### **3.2 A Educação Escolar Indígena no Plano Municipal de Educação de Manaus**

Após a Assembleia Nacional Constituinte de 1988, que aprovou a atual Constituição Federal, sucessivas iniciativas (indígenas/indigenistas) em prol dos direitos indígenas foram tomando visibilidade no cenário nacional (e até internacional). No Brasil, uma das bandeiras de luta/reivindicação foi a educação escolar (escolarização). Os povos indígenas passaram a exigir uma escolarização mais adequada aos seus modos de vida e que pudesse responder às suas necessidades, pois, de acordo com Luciano (2013b, p. 69), “a participação ativa das lideranças na [...] política partidária e na constituição de diversas associações comunitárias revela uma nova configuração de articulações políticas intraétnicas”.

Nas esferas federal, estadual e municipal, os governos tiveram que fazer cumprir as legislações (CF-88; LDB, etc.), planos e projetos para a execução de uma educação escolar diferenciada, bilíngue para os povos indígenas. Ao longo desses anos, o governo municipal de Manaus/AM, vem tentando realizar políticas educacionais que favoreçam a escolarização dos povos indígenas de forma adequada e com anuência deles.

De acordo com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME (2016)

O Plano Municipal de Educação (PME) é uma política educacional. Traz um conjunto de reflexões, ações, metas e prazos no campo educacional e deve responder às necessidades reais do município. As ações e metas devem ser centradas em estratégias de curto, médio e longo prazos. Não se trata de um plano de governo, limitado ao mandato de um prefeito, mas de um plano de Estado, com dez anos de duração. O PME é efetivado por meio de uma lei municipal articulada com as legislações estadual e nacional. [...] o PME estabelece metas, estratégias e ações que concretizam localmente as metas nacionais para o desenvolvimento da educação. Deve também expressar o que a sociedade deseja ver realizado na próxima década em seu município, em todas as etapas e modalidades da educação pública e privada. Assim, a elaboração, a reelaboração, a revisão e o monitoramento precisam contar com ampla participação de suas instâncias representativas. [...] precisa ser construído com base em um diagnóstico claro das condições educacionais de todo o território. Só assim assegurará mais e melhores oportunidades de educação para as próximas gerações. (UNDIME, 2016, p. 134).

D'Angelis (2017, p. 41) explica que há de ser questionada “[...] uma concepção que confunde políticas com documentos. Documentos podem orientar políticas, mas políticas se realizam em práticas, e são essas que podem mudar ou manter situações estabelecidas”. Diante disso, é necessário atenção se as ações realizadas pelo governo municipal a respeito do PME voltado à Educação Escolar Indígena na cidade de Manaus serão realmente cumpridas.

O PME deve estar ligado ao Plano Nacional de Educação (PNE), pois algumas metas previstas em nível nacional, segundo o § 2º do Art. 211 da CF/88, devem ser cumpridas pelos municípios, como por exemplo, a oferta do ensino infantil e fundamental. Com referência ao ensino fundamental, os Estados têm participação na execução como colaboração, pois conforme o Art. 211 da CF/88 “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC nº 14/96 e EC nº 53/2006)” (Brasil, 2007, Art. 211). As estratégias devem ser avaliadas constantemente para comprovar a realização das estratégias aprovadas, caso contrário, seus resultados serão nulos, sem referências para os próximos PME's de Manaus.

Em virtude desse sistema de colaboração entre entes federais/estaduais/municipais, segundo Pinheiro e Santos (2016, p. 90), “o Plano Municipal de Educação-PME (2015-2025) do Município de Manaus [...], reafirma as diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014-2024) para a educação escolar indígena do sistema municipal de ensino”.

Para a elaboração de um instrumento como um plano educacional, normalmente há uma equipe responsável para mobilizar a sociedade civil organizada. No PME-Manaus, a SEMED/Manaus estava como a principal articuladora desse trabalho, pois de acordo com Pinheiro e Santos (2016, p. 91) “a Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus instalou uma Comissão Interna, Port. nº 0713, de 05 de agosto de 2014, com representantes dos diversos setores da Secretaria, para coordenar a formulação do PME, resultando num



documento base<sup>44</sup> [...]”. A Lei nº 2000, de 24 de junho de 2015, que aprovou o PME-Manaus (2014-2025)<sup>45</sup>, no seu § 2º do Art. 7º, ao se referir da Educação Escolar Indígena, em Manaus, relata que:

[...] deverá ser implementada por meio do regime de colaboração específico, considerando os territórios etnoeducacionais, e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo consulta prévia e devolutiva a essas comunidades. (MANAUS/PME, 2015, Art. 7º, § 2º).

Deve ser levado em consideração, pela citação, que a Educação Escolar Indígena não é fácil de ser implantada, necessitando, por isso, de uma colaboração entre União/Estado/Município, pois apenas um ente federado não conseguiria dar conta de tal demanda. Pinheiro e Santos (2016, p. 92) enunciam que “O PME de Manaus reconhece os Territórios Etnoeducacionais e quanto ao “regime de colaboração específico”, por não apresentar uma definição no texto da lei, será necessária uma regulamentação municipal”.

Diferentemente do Plano Estadual de Educação-PEE do Amazonas, o PME-Manaus não possui nenhuma meta específica para a Educação Escolar Indígena. Todas as referências a esta modalidade de ensino encontram-se diluídas em toda a extensão do referido plano como estratégias para cumprimentos de metas, principalmente do Plano Nacional de Educação de 2014, o que demonstra Pinheiro e Santos (2017, p. 92) ao explicar que “as metas e estratégias para a educação escolar indígena do PNE/2014 [foram] reproduzidas no PME de Manaus, sem expressiva alteração [...]”. Das 20 (vinte) metas estabelecidas no PME/Manaus, 10 (dez) fazem alusão às comunidades indígenas, nada em específico sobre a Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue, intercultural, etc. Sempre que estes são citados no referido Plano, é sempre em conjunto com populações do campo, quilombolas.

A estratégia 4.3 do PME/Manaus discorre sobre a formação de professores, mas não deixa claro se estes são indígenas ou não-indígenas, embora aborde a respeito das especificidades de cada comunidade (indígena, quilombolas, do campo).

[...] implantar, no prazo de três anos, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, contemplando ainda a formação em educação para as relações étnico-raciais, diversidade religiosa e educação em direitos humanos. (MANAUS/PME, 2015, meta 4, estratégia 4.3).

<sup>44</sup> O documento base é um instrumento de trabalho que norteia o direcionamento final do Plano Municipal de Educação. Nele consta o diagnóstico (por Meta) e avaliação educacional de acordo com o último PME, utilizando informações observadas pelo IDEB e projeções para os próximos anos.

<sup>45</sup> Vale a pena ressaltar, a Lei 2000, de 24 de junho de 2015 é diferente do PME. A primeira é necessária para aprovar o referido Plano apresentado à casa legislativa (municipal), mas este consiste nas metas e estratégias que orientam a condução da educação municipal. O PME-Manaus consta como “Anexo único” na referida Lei.

Conforme o que está escrito na estratégia 4.3, entende-se que as Escolas Indígenas estão incluídas na referida estratégia, haja vista que são parte do sistema de ensino municipal de Manaus, entretanto, de acordo com informações de um dos Assessores Pedagógicos da GEEI/SEMED-Manaus, em entrevista cedida em 2022, as quatro Escolas Indígenas existentes no município de Manaus (localizadas em áreas ribeirinhas) não possuem as tais “salas de recursos multifuncionais”. É possível, também, que não venham a possuir tais salas, já que o prazo para a execução da referida estratégia era em três anos, e já se passaram dez anos, e não há reivindicação por parte das comunidades indígenas onde as Escolas Indígenas estão localizadas. Em relação às demais escolas municipais, não podemos afirmar se a referida estratégia 4.3 foi cumprida, no entanto o fato é que o prazo para sua execução (2025) está terminando, e emerge o questionamento se ainda poderia ter a possibilidade de ser executada?

Parece haver tanto um distanciamento entre a elaboração (em papel) de ações voltadas para a Educação Escolar Indígena e a sua efetivação na prática, quanto uma falta de propostas claras no PME de Manaus, o que nos leva à concordar com Pinheiro e Souza (2017, p. 93) ao afirmarem que “[...] no PME/Manaus de 2015 constata-se um distanciamento das propostas e de inúmeras ações pleiteadas nas conferências preparatórias regionais [...] e os encaminhamentos aprovados na primeira Conferência da Educação Escolar Indígena de 2009”.

A estratégia 6.7, a partir da criação de um “Complexo de Educação Específico”, visa garantir educação de tempo integral para as comunidades indígenas. Pode ser considerada uma estratégia necessária para a escolarização indígena? As comunidades querem esse modelo escolar? Quais impactos ocasionariam ao colocar, por exemplo, uma criança indígena em uma escola de tempo integral? Seria o mesmo ritmo de uma escola integral que há na capital? São questões que ficam em aberto, com possibilidades de respostas somente após a execução desta meta.

A estratégia 7.29 versa sobre a criação de pedagogias e currículos específicos, inserindo aspectos culturais das comunidades indígenas.

Desenvolver, no prazo de dois anos contados da publicação deste PME, currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência. (MANAUS/PME, 2015, Meta 7, estratégia 7.29).

Inserir no currículo escolar aspectos culturais indígenas, parece ser uma ideia aceita por indígenas e indigenistas, no entanto, há de se ter certa cautela quanto à instrumentalização ou ao processo de escolarização da cultura, pois, como nos esclarece D’Angelis (2017, p. 69) “[...]”

o resultado dessa prática – de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar – não será uma escola indígena, mas uma cultura indígena ocidentalizada, deformada pela usurpação e espaços próprios da educação indígena”. O autor ainda reitera que:

Defendo também que o conhecimento não é independente das formas próprias de sua construção, dos mecanismos de sua produção. Assim, qualquer agricultor entende que não faz o menor sentido ensinar em uma sala de aula qual é o terreno mais adequado ao plantio de uma ou outra cultura (sem intenção de fazer trocadilho), a melhor forma de seleção ou conservação de sementes etc. (D'ANGELIS, 2017, p. 69).

É necessário superar o descompasso que há entre as escolas indígenas e as comunidades, pois as escolas não conseguem suprir as necessidades destas. Entre outras críticas, a escola indígena ou a educação escolar indígena “[...] não deve tomar espaços que pertencem às formas próprias da cultura indígena, "escolarizando" conteúdos que não dizem respeito à escola” (D'Angelis, 2017, p. 71). É preciso, então, questionarmos: o que a escola tem a ver com a educação indígena? É possível uma junção?

Numa leitura do macro-contexto das iniciativas em educação escolar indígena no Brasil, nossa percepção é de que o ideal de uma “educação indígena” no formato escolar, ou de uma escola no formato “indígena”, é efetivamente uma impossibilidade. [...] A escola [...] não consegue não ser um aparelho do Estado. A começar por um elemento chave de grande parte dos problemas encontrados nas escolas indígenas: o assalariamento, tanto dos professores como de funcionários diversos (merendeiras, vigilantes, faxineiras, etc.). (D'ANGELIS, 2017, p. 235).

Esse pensamento assemelha-se com a visão que Louis Althusser (1980) tem da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE)<sup>46</sup>, que usa a instituição escolar para perpetuar a ideologia dominante de poder. Conforme a análise de Althusser (1980, p. 64), “[...] há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola”. Essa afirmação do autor, nos faz pensar na existência de outras ideologias, além da ideologia do Estado.

A escola enquanto AIE torna-se ainda mais forte e ideológica quando esta é organizada e comandada pela Igreja (também considerada outro AIE). Demonstra-se, como exemplo, o período colonial quando os missionários jesuítas, salesianos, dentre outros exerciam o monopólio do ensino escolar nas colônias, cuja educação escolar voltava-se, entre outros ideais (religiosos), para o trabalho mercantil (marcenaria, costura etc.). Althusser (1980, p. 62) afirma que “todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um

<sup>46</sup> Como conceito, segundo Althusser (1999, p. 104) “Um Aparelho ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte”.

mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista”. A escola, conforme cita o autor, contribui para a reprodução dos meios de produção capitalista, formando mão-de-obra para sustentar o sistema econômico atual.

O Plano Municipal de Educação de Manaus (PME-Manaus), na estratégia 18.3, aborda sobre a viabilidade de concurso público específico para os cargos nas Escolas Indígenas. Certamente não deixa de ser uma ideia positiva, tendo em vista que serão levados em consideração as “especificidades socioculturais” dessas escolas, no entanto, há de se questionar quem serão os sujeitos envolvidos para a elaboração desse concurso público? Seguirá o mesmo modelo dos demais? Quais especificidades serão levadas em consideração na elaboração de questões? E como fica essa estratégia tendo em vista a rotatividade de professores indígenas nas escolas e Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas – EELCTI (antigo Centro Municipal de Educação Escolar Indígena-CMEEI)? São muitos os questionamentos abertos referente a temática. Em entrevista com a coordenadora da GEEI/SEMED-Manaus, em 2021, foi nos relatado o seguinte:

Não tem como a gente fazer um concurso para professor porque os professores não têm formação. E para fazer o concurso, seria aberto. A gente não pode fazer um concurso fechado, então outros professores indígenas de outras cidades, de outros municípios poderiam entrar. E aí, aquele professor que está lá na comunidade, vai perder a vaga dele. (COORDENADORA GEEI, 2021).

A proposta do governo municipal em incluir, com certa desenvoltura, algumas ações às comunidades indígenas garantindo o mínimo de atenção à escolarização pode ser considerada um tanto quanto omissa em relação à educação escolar indígena. Em princípio, o Plano Municipal de educação, caso não tenha ouvido de forma exaustiva os povos indígenas, é um documento colonialista; não deixa clara a atuação do município quanto à execução de políticas públicas voltadas para uma escolarização baseada nas reivindicações dos movimentos indígenas.

Na análise da educação escolar indígena firmada nas diretrizes do Plano Municipal de Educação de Manaus, para o decênio entre 2015-2025, não se conseguiu vislumbrar metas e estratégias inovadoras diante de desafios da realidade amazônica que se impõem para o fortalecimento do direito à educação ao povos indígenas, com a ampliação do acesso à escolarização da população de comunidades indígenas e à concretização da escola indígena específica, intercultural e diferenciada reivindicada pelo movimento indígena. (PINHEIRO; SANTOS, 2016, p. 92-93).

Muito embora tenham sido mencionadas algumas ações voltadas para a escolarização indígena no município de Manaus, os desafios continuam em relação à efetivação do direito dos povos indígenas, no que se refere aos planos social, cultural e educacional.

### 3.3 As políticas educacionais municipais para a Educação Escolar Indígena no município de Manaus (2011-2021)

Embora a Educação Escolar Indígena no município de Manaus já tenha um caminho percorrido com avanços e conquistas, ainda há desafios a serem trabalhados tanto pelos povos indígenas quanto pelo poder público municipal, pois esta modalidade educacional no sistema de ensino do município, ainda pode ser considerada recente, um modelo em construção, adequando-se às necessidades sociocultural e política das comunidades indígenas que residem no município de Manaus.

Santos (2012), ao abordar sobre a reivindicação dos povos indígenas em relação à Educação Escolar Indígena, afirma que os movimentos indígenas normalmente são os que tomam a iniciativa em manifestar o interesse por tal modalidade educacional. Em suas palavras, a autora afirma que:

[...] o cumprimento do direito à educação escolar indígena, que atenda aos interesses e às necessidades coletivas das etnias, mesmo que não estejam em suas respectivas terras tradicionais, requer, em muitos contextos, que os movimentos indígenas reivindiquem e demonstrem interesse por essa escola com programas, currículos e materiais didáticos específicos e diferenciados para os indígenas. (SANTOS, 2012, p. 71).

Pelo que podemos inferir, a partir da autora, é que se os povos indígenas não reivindicarem uma Educação Escolar Indígena diferenciada, o governo municipal não executa ações para garantir seus direitos constitucionais. Os entes federados deveriam cumprir a legislação sem a necessidade de o movimento indígena cobrar, haja vista que o Estado tem uma dívida para com os povos indígenas em virtude de anos de exploração e dizimação étnica, expropriação territorial, desmatamento etc. Nesse sentido, pode-se dizer que ao invés de políticas públicas, deveriam ser elaboradas políticas de reparação para os povos indígenas. Somente programas educacionais não são suficientes para reparar a desigualdade social, o preconceito, a discriminação, o genocídio sofrido. A Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, em alguns de seus artigos trazem a ideia de reparação como direito dos povos indígenas:

Art. 11 - 2. Os Estados proporcionarão reparação por meio de mecanismos eficazes, que poderão incluir a restituição, estabelecidos conjuntamente com os povos indígenas, em relação aos bens culturais, intelectuais, religiosos e espirituais de que tenham sido privados sem o seu consentimento livre, prévio e informado, ou em violação às suas leis, tradições e costumes.

Artigo 28 - 1. Os povos indígenas têm direito à reparação, por meios que podem incluir a restituição ou, quando isso não for possível, uma indenização justa, imparcial e equitativa, pelas terras, territórios e recursos que possuíam tradicionalmente ou de outra forma ocupavam ou utilizavam, e que tenham sido confiscados, tomados, ocupados, utilizados ou danificados sem seu consentimento livre, prévio e informado.

Art. 32 - 3. Os Estados estabelecerão mecanismos eficazes para a reparação justa e equitativa dessas atividades, e serão adotadas medidas apropriadas para mitigar suas consequências nocivas nos planos ambiental, econômico, social, cultural ou espiritual. (NAÇÕES UNIDAS, 2008, Art. 11, Art. 28, Art. 33).

A participação direta do movimento indígena nas reivindicações pela qualidade da Educação Escolar Indígena tem sido o principal fator para o andamento de políticas públicas no município, para revitalização das línguas maternas, dos saberes e cosmologias tradicionais. Além das ações realizadas, há necessidade de criação de novas propostas para a consolidação da Educação Escolar Indígena em Manaus.

Por força de reivindicação do movimento indígena, segundo Santos e Pinheiro (2015, p. 91), “o poder municipal definiu as normas para a modalidade educação escolar indígena no sistema municipal de ensino de Manaus, por meio do Decreto nº 1.394/2011, que cria a categoria escola indígena, no âmbito da educação básica”. É um passo importante para a implementação da EEI no município. Em entrevista realizada em 2021, o Assessor Pedagógico, da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) de Manaus, afirma que:

[...] muita coisa aconteceu depois de dois mil e onze. [...] sem dúvida, esses últimos dez (10) anos tem sido muito frutífero em relação às políticas públicas e, sobretudo, a organização de algumas legislações municipais que tem tornado, possibilitado que a modalidade seja pensada a partir de uma política de Estado e não de governo, dentro do município de Manaus. (ASSESSOR PEDAGÓGICO, 2021)<sup>47</sup>.

Tratando-se de questões legais, documentos jurídicos, a partir do ano de 2011, o município de Manaus possui algumas legislações referentes à Educação Escolar Indígena, a saber: O Decreto Municipal nº. 1.394/2011; A Lei nº 1.893/2014; Lei nº 2000/2015 e a Lei nº 2.781/2021. São documentos legais que amparam a implementação da modalidade da EEI no município de Manaus, bem como dá possibilidades para a execução de políticas públicas em vista de uma escolarização especializada e diferente do modelo não indígena. Em relação a essas legislações, faremos alguns comentários, conforme pode ser observado no quadro 02.

## **Quadro2: legislações para a educação escolar indígena de Manaus**

<b>Nº</b>	<b>Legislação</b>	<b>Definição</b>
<b>01</b>	Decreto Municipal nº. 1.394, de 29 de setembro de 2011	Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de ensino municipal no âmbito do município de Manaus.
<b>02</b>	Lei nº 1.893, de 23 de julho de 2014	Altera a denominação das escolas municipais que especifica e dá outras providências.
<b>03</b>	Lei nº 2000, de 24 de junho de 2015	Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências.

<sup>47</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, via plataforma digital *Google Meet*.

04	Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do município de Manaus - 2017	
05	Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021	Dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências.

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

### 3.3.1 Decreto nº 1394/2011

O Decreto em questão está estruturado em cinco (5) capítulos, subdivididos em suas respectivas seções, e contém vinte e um (21) artigos. Segundo consta na sua descrição inicial, o tema principal do Decreto nº 1394/2011 é a criação e o funcionamento de escolas indígenas, o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no município de Manaus.

O Decreto nº 1394/2011 foi responsável, segundo Oliveira e Ribeiro (2021, p. 160), pela instituição de quatro Escolas Indígenas (EIs) no município de Manaus, “[...] localizadas no Rio Negro, comunidades Terra Preta e São Thomé, e no Rio Cuieiras, comunidades Três Unidos e Nova Esperança”. Inicialmente essas escolas possuíam a nomenclatura de acordo com a localidade ou outro nome, por exemplo, Escola Municipal São Thomé, Escola Municipal Aleixo Bruno, Escola Municipal Três Unidos e Escola Municipal Boas Novas (MANAUS. 2014).

O governo municipal, por meio do Decreto nº 1394/2011, classifica Escolas Indígenas como **diferenciadas**, pelo fato de possuírem “[...] normas e ordenamento jurídico próprios e diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue [...]” (MANAUS, 2011, Art. 1º, Parágrafo único). No entanto, nota-se o que parece ser uma contradição quando no Art. 3º versa que as Escolas Indígenas devem “obedecer” aos princípios que estão dispostos no referido artigo para poderem se organizar como Escola Indígena diferenciada.

Art. 3º Para sua organização, as escolas indígenas deverão obedecer aos seguintes princípios:

- I - reconhecimento e respeito à diversidade étnica, cultural e linguísticas dos povos e comunidades indígenas;
- II - valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais;
- III - valorização e fortalecimento das culturas indígenas;
- IV - diversidade de concepções de ensino e de aprendizagem;
- V - gestão participativa. (MANAUS, 2011, Art. 3º).

Se as Escolas Indígenas possuem, de acordo com o citado Decreto, autonomia jurídica para estabelecerem suas normas e ordenamento, sua estrutura e seu funcionamento, então por que o governo municipal determina a obediência aos princípios contidos no artigo 3º? É

(im)posto, nos Art. 4º e 5º os objetivos das escolas indígenas e os elementos básicos para organizá-las. No Art. 6º, novamente discorre sobre em “Organização própria, autônoma, específica e diferenciada [...]” (MANAUS, 2011, Art. 6º), no entanto, tem-se uma imposição quanto aos cumprimentos das prerrogativas legais para a implementação da Educação Escolar Indígena e a construção e funcionamento de Escolas Indígenas. Interessante observar os objetivos da Escola Indígena posto no Decreto nº. 1394/2011:

- I – o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, críticos e conscientes de seu papel na vida de sua comunidade e de seu povo;
- II – a formação de cidadãos para assumir seu papel de interação na sociedade brasileira;
- III – a consolidação de projetos societários dos povos e comunidades indígenas; [...]. (MANAUS, 2011, Art. 4º).

Mediante tal afirmação, questiona-se caso se a Educação Indígena não seja capaz de realizar tais objetivos, se será necessária uma Escola Indígena para tal formação. Ao que se percebe, os indígenas possuem uma educação voltada para a afirmação identitária e comunitária. A consciência de responsabilidade para com o povo e comunidade indígenas só poderá realizar-se por meio da escola se esta for “[...] parte orgânica do plano ou projeto societário de vida de cada povo” (LUCIANO, 2019, p. 64). Outro questionamento a ser feito é: os povos indígenas têm o **papel** de interagir com a sociedade? E se não houver Escolas Indígenas não são considerados cidadãos capazes de interagir, se assim os interessarem? É mesmo preciso uma Escola para realizar os projetos comunitários dos povos indígenas? O autor explica, ainda, que:

A escola indígena atual projetada estrategicamente como escola indígena própria – específica, diferenciada, autônoma – assume como missão institucional no campo político-pedagógico a transformação da sociedade em que está contextualmente e historicamente situada, começando pela sua própria transformação. Os sujeitos da escola indígena vivem atualmente em um contexto bastante hostil e ameaçador em seus direitos de viver, em seus territórios tradicionais, e de acordo com suas cosmovisões, culturas, tradições e línguas. Um contexto construído ao longo de meio milênio de violenta colonização, mas também de milhares de anos de civilização. (LUCIANO, 2019, p. 63-64).

Verifica-se, a partir da citação do autor, que a presença da escola (seja ela indígena ou não) no meio da comunidade, modifica o seu ritmo de vida, transformando sua visão de ver o mundo, sua cultura, seus relacionamentos. Essas transformações dependerão do tipo de escola que as comunidades indígenas terão, a partir de objetivos demandados por eles ou pelo governo. Mediante essas reflexões, podemos pensar como D’Angelis (2017) ao questionar sobre o motivo dos povos indígenas em querer a escola dentro de suas comunidades/territórios. O autor questiona o seguinte:

[...] para que uma comunidade indígena quer escola? Que função a escola tem ou a comunidade está disposta a dar a ela?



Diz-se, no meio indigenista, que a escola é instrumento que os índios tomam para se librar do jugo branco, como forma de luta, como meio de apoderar-se de conhecimentos e técnicas que os brancos manipulam contra eles, como forma de conquistar sua autonomia. (D'ANGELIS, 2017, p. 69).

Verificamos que o Decreto nº 1394/2011 dá autonomia para as escolas e comunidades indígenas, mas ao mesmo tempo lhes é tomado ou imposto alguns condicionamentos, determinações para a execução da educação escolar nas escolas indígenas. Pelo caráter legal do documento em si, as recomendações parecem ter fundamentos, entretanto se os povos indígenas não participaram do processo de elaboração, então o poder público municipal age com arbitrariedade para com a educação escolar indígena?

Talvez esse “dá e tira” de autonomia aos povos indígenas para gerirem as Escolas Indígenas e a Educação Escolar Indígena advenha em virtude de que:

Os sistemas de ensino dos municípios, dos estados e da União nunca foram pensados para dar conta dessa diversidade, mas sim para pensar a nação, o município, o estado. Daí cada vez mais todo mundo é convencido de que há a necessidade de pensar uma organização de sistema próprio de educação escolar indígena. (LUCIANO, 2012, p. 147).

O referido Decreto classifica as Escolas Indígenas como “[...] espaços culturais e espaços educativos existentes no município de Manaus” (MANAUS, 2011, Art. 8º). O governo municipal atribui duas categorias para as Escolas Indígenas, nesse sentido, há uma divisão/diferença quanto aos objetivos de cada espaço, e conseqüentemente nas avaliações que cada espaço passará. Encontramos uma definição sobre o significado de cada categoria em Santos (2012), onde a autora explica que:

Espaços culturais referem-se aos locais onde são realizadas atividades educacionais, como nas comunidades indígenas Tikuna, AMARN, Sateré Mawé. Espaços educativos são as escolas municipais, localizadas em comunidades indígenas, onde os professores indígenas realizam suas atividades. (SANTOS, 2012, p. 94).

Pode parecer um pouco confusa a definição, haja vista que, se nos “espaços culturais” ocorrem “atividades educativas”, não seriam estes também “espaços educativos”? Percebemos, de acordo com a definição da autora, que há uma distinção em função das atividades realizadas, pois nos “espaços culturais” não ocorrem o processo de escolarização. Mas nos perguntamos: que tipo de “atividades educacionais” são realizadas nos “espaços culturais”? Essas mesmas “atividades” não acontecem as escolas indígenas? As categorias “espaços culturais” e “espaços educativos”, segundo Oliveira e Ribeiro (2021, p. 160) “[...] não especifica a função e as atribuições desses espaços”. Diante do exposto, há necessidade de se rever melhor as redações dos dispositivos legais quando à aplicabilidade do Decreto nº 1394/2011.

As Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do município de Manaus (DPEEIM)<sup>48</sup> “definem” esses espaços culturais da seguinte forma:

O espaço cultural, antes de ter sido pensado institucionalmente, constituía um lugar, provisoriamente escolhido para reuniões de deliberação e tomada de decisões da coordenação com os membros do grupo étnico. De início, correspondia a uma estrutura provisoriamente construída, pensada antes ou depois da construção das casas e ruas, passando a fazer parte da formação de um grupo etnicamente diferenciado. A cada estrutura desta, recebeu várias denominações, tais como, barracão, tenda, oca ou centro cultural, conforme diversos interesses comuns do grupo étnico. (MANAUS, 2017, P. 62).

No sentido classificatório de Escolas Indígenas (EIs), Grupioni (2006 *Apud* OLIVEIRA; RIBEIRO, 2021, p. 160) esclarece que “a escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora”<sup>49</sup>. A reflexão do autor nos faz lembrar de Brandão (2007) ao afirmar a existência da educação, independentemente do espaço físico da escola, sendo uma extensão intrínseca da vida da comunidade. Nas palavras do autor:

A educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios por meio dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser. (BRANDÃO, 2007, p. 13).

Na cidade de Manaus (área urbana), esses “espaços culturais” são conhecidos também como Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI), e a partir da Lei n. 2781/2021 são denominados de Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas – EELCTI. Contudo, as DPEEIM são “estruturas físicas com nomes na língua indígena e com essa função, a de atribuir sentidos de encontros de referência étnicas, possibilitam relações de parcerias para garantir educação diferenciada na estrutura institucional de ensino municipal” (MANAUS, 2017, p. 62).

Continuando nossa análise acerca do Decreto nº 1394/2021 para a Educação Escolar Indígena no município de Manaus, há menção (no início) ao reconhecimento da categoria de

<sup>48</sup> Apesar das Diretrizes não possuir uma sigla, usarei DPEEIM apenas como referência para escrita.

<sup>49</sup> Cabe aqui uma problematização referente à citação do autor. De acordo com a reflexão sobre tal ensinamento e aprendizado, diz respeito ao processo de Educação Indígena, não de Educação Escolar Indígena. Se o “ensinar a pescar” e o “ensinar a plantar” estiver relacionado com alguma teorização ou reflexão geográfica, biológica configura-se como Educação Escolar Indígena. No entanto, com essa reflexão, o autor descaracteriza a escola e dar a ela outro sentido além da que já está estabelecido. Não se ensina apenas na escola. Ela não é o único lugar, espaço para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, comunga com Brandão (2007, p. 9) quando diz que “[...] a escola não é o único lugar onde ela [educação] acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

professores indígenas, no entanto, no corpo de sua redação nada aborda a respeito, apenas em relação à formação dos professores, que tem que ser específica e diferenciada, seguindo orientações legais de documentos voltados para a formação, e que as comunidades terão participação no processo de elaboração formativa.

Já discutiremos, anteriormente, sobre a importância da formação dos professores indígenas para a Educação Escolar Indígena e sua autonomia, no entanto, o que nossas leituras tem mostrado é que mesmo com avanços formativos, ainda há muitos desafios a serem superados, pois é urgente e necessária a qualificação superior dos professores indígenas. Grupioni (2006) constata que a existência de falhas na formação dos professores indígenas, em muitos locais, dá-se em virtude da não preparação adequada das secretarias de educação, responsáveis por gerir as políticas de Educação Escolar Indígena. O autor esclarece que:

Muitas Secretarias de Educação ainda não se estruturaram para o trabalho com a Educação Indígena, não contando nem com recursos financeiros, nem com equipe técnica qualificada para ações de formação de seus professores. Ações de capacitação e cursos rápidos sobre temáticas específicas continuam ocupando as programações anuais de muitas secretarias de educação, incapazes de deslanchar processos que garantam qualificação profissional dos professores indígenas. A situação é pior quando a responsabilidade pela educação indígena está com os municípios. (GRUPIONI, 2006, p. 54).

Interessante constatar que no referido Decreto há a seguinte redação: “fica criada, no âmbito da educação básica do Município de Manaus, a categoria escola indígena” (MANAUS, 2011, Art. 1º). questiona-se, então, se as escolas nas referidas comunidades (Três Unidos, Nova Esperança, Terra Preta e São Thomé) são anteriores ou posteriores ao Decreto nº 1394/2011? Esse Decreto tem força de lei para criar tal categoria?

Em entrevista realizada com um dos Assessores Pedagógicos da Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação – GEEI/SEMED-Manaus, referindo-se ao Decreto 1394/2011, o Assessor explica que:

Uma das ressalvas dele [procurador geral do município de Manaus] foi o próprio Decreto municipal de 2011 [Decreto nº 1394/2011], que criou a categoria escola indígena e professor indígena, a pesar de não falar nada de professor indígena. Ele disse: [...] a criação da categoria escola indígena não deve ser feita por meio de Decreto, tem que ser por meio de uma lei municipal. [...] vocês têm que rever isso. Então vamos transformar o Decreto em Lei. (ASSESSOR PEDAGÓGICO, 2021)<sup>50</sup>.

Normalmente um Decreto tem a função de direcionar algumas ações posteriores à sanção de uma Lei. Neste caso específico, até o ano de 2011, nenhuma lei havia sido sancionada

---

<sup>50</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021. O Assessor Pedagógico traz essa informação dentro do contexto da criação de uma minuta de lei que cria os Centros Municipais de Educação Escolar Indígena – CMEEI de Manaus e regulamenta-os, para que a SEMED pudesse atender a demanda dos indígenas que vivem na área urbana do município de Manaus.

referente à criação de Escolas Indígenas, por isso a fala do procurador geral orienta a possibilidade da elaboração de uma lei que possa dar mais respaldo legal ao município de Manaus.

À coordenadora da GEEI/SEMED-Manaus, questionamos em entrevista, se as quatro Escolas Indígenas que existem no município já existiam antes do Decreto 1394/2011 ou se haviam sido criadas depois, a qual nos respondeu que:

Elas já existiam. Eram escolas rurais. Todas as quatro existiam. Funcionavam como escolas do campo. Somente após o decreto é que elas foram instituídas como [escola] indígena porque já haviam pedido [...] e os professores já eram indígenas [...] já tinha essa parte diferenciada nas escolas. (COORDENADORA GEEI, 2022).

Mediante à fala acima da coordenadora, podemos dizer que o Decreto 1394/2011 dá um impulso para a modalidade de ensino da Educação Escolar Indígena avançar no município de Manaus, no entanto os desafios a serem vencidos ainda são muitos.

### 3.3.2 Lei nº 1.893, de 23 de julho de 2014

Três anos após o Decreto nº 1394/2011, o governo municipal de Manaus sanciona a lei Nº 1893/2014, que altera o nome das quatro escolas situadas em comunidades indígenas, na área ribeirinha do município de Manaus, pois elas tinham os nomes da comunidade, como por exemplo, São Thomé, Três Unidos, Aleixo Bruno, Boas Novas. Com a nova legislação, a escolas passam a ter nomes na língua indígena de acordo com a comunidade a que pertence.

Art. 1º Fica alterada a denominação das escolas municipais abaixo identificadas, na forma seguinte:

I – Escola Municipal São Thomé, constante do item 22 do Anexo Único da **Lei n. 272, de 19 de dezembro de 1994**, para Escola Indígena Municipal Kunyatá Putira;

II – Escola Municipal Aleixo Bruno, constante do item 61 do Anexo Único da **Lei n. 1.229, de 2 de abril de 2008**, para Escola Indígena Municipal Arú Waimi;

III – Escola Municipal Três Unidos, constante do item 15 do Anexo Único da **Lei n° 1.296, de 2 de dezembro de 2008**, para Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua.

IV – Escola Municipal Boas Novas, constante do item 17 do Anexo Único da **Lei n° 1.296, de 2 de dezembro de 2008**, para Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú. (MANAUS, 2014, Art. 1º, grifo nosso).

Observando as referidas leis, grifadas em “negrito”, percebemos que as escolas presentes nas quatro aldeias indígenas são denominadas como Escolas Indígenas Municipais, no entanto, com o Decreto nº 1394/2011 levam o título de Escolas Indígenas (EI’s), muito embora as classifique como “espaços culturais e educativos”. Como já mencionamos

anteriormente, as referidas escolas tinham seu funcionamento enquanto denominação de uma escola rural<sup>51</sup>.

A troca de nome das mencionadas escolas para a língua materna possui uma importância do ponto de vista ao fortalecimento da língua e da ideia de uma educação escolar diferenciada, pois segundo Oliveira e Ribeiro (2021, p. 161) “tal designação fortaleceu a educação pautada nos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo, da interculturalidade e da participação comunitária”. As autoras ainda assinalam que:

Existem quatro EIs instituídas pelo Decreto Municipal 1394/2011, localizadas no Rio Negro, comunidades Terra Preta e São Thomé, e no Rio Cuieiras, comunidades Três Unidos e Nova Esperança. A partir de 2014, a Lei nº 1893, de 2014, alterou a denominação dessas escolas municipais para a denominação em língua indígena. (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2021, p. 160).

Em entrevista realizada com a coordenadora da GEEI/SEMED-Manaus, em 2022, questionamos sobre a importância de se mudar os nomes das Escolas Indígenas para a língua materna. A resposta da coordenadora foi que:

Acho que foi um dos primeiros atos que as comunidades tiveram um avanço [...] foi o Decreto 1394 [Decreto n. 1394/2011] que instituiu a escola e professor indígena [...]. A troca de nome da escola foi um diferencial. Diferença porque ter o nome que puder colocar, aquele nome que você idealizou, que quis homenagear a sua escola, ter um prédio lá dentro da comunidade indígena que atende os alunos e que você escolheu o nome de cada comunidade [...]. (COORDENADORA GEEI, 2022, grifo nosso).

A Educação Escolar Indígena específica, como exigem os movimentos indígenas, tem que ser diferenciada desde o início da discussão para implementação da modalidade até a prática pedagógica em sala de aula, nas atividades escolares, nos currículos, na gestão e arquitetura da escola, e para isso concordamos com Luciano (2013) ao falar da importante atuação do Movimento Indígena, das comunidades para a realização desse projeto diferenciado. Esse avanço acontece em função do:

[...] novo papel das comunidades indígenas, fortalecidas com o crescente protagonismo indígena na condução local da festa e do processo pedagógico das escolas. A grande maioria dos professores, gestores e técnicos que trabalham nas escolas das aldeias são indígenas que podem fazer a diferença no campo do fazer pedagógico e na gestão da escola indígena. atualmente, mais de 95% dos professores que atuam nas escolas das aldeias são indígenas. na prática o protagonismo dos professores indígenas ainda é limitado, o que pode significar a necessidade de melhorar e ampliar os seus processos de formação inicial e continuada. Os professores, os gestores e as lideranças indígenas precisam assumir e realizar a transformação da escola indígena para atender os anseios e os projetos societários de seus povos. (LUCIANO, 2013, p. 4).

---

<sup>51</sup> Salientamos que não refletimos sobre a temática da escola do campo em virtude de não se adequar aos objetivos de nossa pesquisa.

Conforme a figura abaixo, podemos ver uma das quatro Escolas Indígenas Municipais que possui o nome na língua materna, a partir da Lei nº 1.893, de 23 de julho de 2014, atualmente contendo professores e gestor/a indígena da própria comunidade.

**Figura 08: Escola Indígena Municipal com nome na língua materna.**



Fonte: Prefeitura de Manaus, 2021.<sup>52</sup>

A Escola Indígena Municipal Kanata T-ykua está localizada na área ribeirinha do município de Manaus, na comunidade Três Unidos (da etnia Kambeba), no Rio Negro. Conforme informação do Assessor Pedagógico, em entrevista cedida pelo aplicativo de mensagem *WhatsApp*, o nome Kanata T-Ykua, na língua Kambeba, significa "Luz do Saber", e atende alunos indígenas e não indígenas, no entanto, em sua maioria são alunos indígenas da etnia Kambeba (ASSESSOR PEDAGÓGICO, 2022). A administração da referida Escola Indígena Municipal é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do município de Manaus, mas possui gestor e professores indígenas.

### **3.3.3 Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do município de Manaus**

As Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do município de Manaus fazem parte das ações municipais realizadas por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena do município de Manaus (GEEI/SEMED-Manaus) para a política de Educação

---

<sup>52</sup> Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/prefeitura-de-manau-resolve-situacao-precaria-em-escola-indigena-da-comunidade-tres-unidos/>.

Ecolar Indígena. Aprovada legalmente<sup>53</sup>, as DPEEIM servem (ou pelo menos deveriam servir) para orientar o governo municipal na elaboração de ações, de políticas públicas para a EEI. Ela possui os seguintes objetivos:

- 1) Assegurar a implementação dos princípios da Educação Escolar Indígena nas Escolas Indígenas e nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, na elaboração/construção, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- 2) Assegurar que os projetos educativos das Escolas Indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena sejam fundamentados nos princípios da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da diversidade cultural, da reflexão dialógica, da diferença, da organização comunitária e da interculturalidade, de forma a valorizar as línguas e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas;
- 3) Afiramar, por meio de base jurídica, administrativa e pedagógica, que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas, suas respectivas comunidades, os processos próprios de ensino e de aprendizagem, as formas de produção de conhecimento e seus projetos societários;
- 4) Garantir às comunidades indígenas do município de Manaus meios para a efetivação da educação diferenciada, com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, os saberes e as perspectivas dos povos indígenas. (MANAUS, 2017, p. 16)

Em entrevista com a coordenadora, em exercício, e com Assessores Pedagógicos da GEEI/SEMED-Manaus, evidenciamos algumas ressalvas favoráveis e desfavoráveis acerca deste documento. Do ponto de vista da elaboração de um documento há o aspecto positivo para o município, o que significa dizer que o governo municipal está fazendo algo em prol da Educação Escolar Indígena em Manaus. No entanto, do ponto de vista prático, as DPEEIM tornam-se praticamente “inúteis”. A atual coordenadora da GEEI/SEMED-Manaus afirma que:

Em questão de construção de documento ela representa muito. Porque não tínhamos nenhum documento importante produzido, além da lei treze noventa e quatro de dois mil e onze (1394/2011). E as diretrizes é um dos documentos mais importantes que foram produzidos dentro da SEMED. (COORDENADORA GEEI, 2021.)<sup>54</sup>.

Constatação também, corroborado por um Assessor Pedagógico da GEEI/SEMED-Manaus, quando relata que:

[...] eu vejo que o ponto principal das diretrizes, a importância principal é porque elas passam a ser uma ancoragem da política dentro do município. Tem uma importância apolítica muito forte pra o movimento, para as comunidades indígenas, porque ela praticamente instituiu a modalidade como uma política de Estado, não como política de governo. [...] se nós formos analisar a resolução zero cinco (05), que são as diretrizes nacionais para a educação infantil da educação básica, tá muito claro lá o que é atribuição dos Estados, mas, dos municípios não tem, não tá claro. [...] então, é necessário que se crie legislações municipais para que a modalidade seja instituída como uma política pública daquele município. [...] na medida que você aprova uma diretriz, que passa pelo conselho, que é sancionada pelo município, então se institui definitivamente essa modalidade [...] como uma política de Estado. (ASSESSOR PEDAGÓGICO, 2021)<sup>55</sup>.

<sup>53</sup> Aprovada pela Resolução Nº 022/CME/2018 do Conselho Municipal de Educação de Manaus. Cf: [www://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/upload/2020/09/RESOLUCAO\\_022\\_CME\\_2018.pdf](http://www://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/upload/2020/09/RESOLUCAO_022_CME_2018.pdf).

<sup>54</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, por meio da plataforma digital *Google Meet*.

<sup>55</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, por meio da plataforma digital *Google Meet*.

O Assessor Pedagógico mostra a importância das DPEEIM enquanto legislação municipal, que assegura o cumprimento de ações, independente do governo que assume (prefeitos, vereadores, secretários etc.), não fazendo da modalidade de ensino um palanque eleitoral para conseguir votos em períodos eleitorais. Nesse caso, as Diretrizes representam (ou deveriam representar) uma proposta de legislação que viabiliza as ações governamentais para a Educação Escolar Indígena enquanto modalidade de ensino municipal, no entanto, há críticas acerca desse documento, que segundo Ribeiro (2020) fere os princípios legais, e que nos faz pensar na necessidade de uma análise e uma possível revisão por parte do governo municipal.

Ao analisarmos as Diretrizes, percebemos que sua construção contraria o princípio da participação da comunidade indígena garantido na convenção 169 de 2011, que garante a participação dos agentes indígenas nas decisões e construções coletivas de projetos voltados para os povos indígenas. No entanto, observa-se que a elaboração do documento contou apenas com a participação dos setores internos da instituição, ou seja, os setores e/ou técnicos que não compreendem a realidade das comunidades e não pertencem aos Espaços Educativos Indígenas atendidos pela SEMED. (RIBEIRO, 2020, p. 54).

É relevante a observância de ações direcionadas para a elaboração de documentos, de legislações sobre a Educação Escolar Indígena, pois torna-se um instrumento referencial tanto em nível local, regional quanto nacional. Todavia, é preciso pensar em nível operacional, prático, possível de ser executável.

O Assessor Pedagógico, em entrevista, faz algumas críticas às DPEEIM, uma delas refere-se, também, ao processo de elaboração por uma equipe institucional da GEEI/SEMED- Manaus, que segundo ele “[...] vejo que houve uma confusão inicial na própria concepção do que seria uma diretriz, do que seria orientações pedagógicas” (ASSESSOR PEDAGÓGICO, 2021)<sup>56</sup>. Essa confusão que houve na elaboração das DPEEIM ocasionou uma falta de objetividade porque, segundo ele, possuem pouco mais de noventa (90) páginas, contendo muitos elementos de legislações federais que não são possíveis de aplicar no município.

[...] elas deveriam conter alguns elementos de ordem mais objetiva, né? Ser mais objetivas. E as diretrizes pedagógicas do município de Manaus, se você analisar ela, tem cento e poucas páginas, se não estou enganado, foi reduzida para oitenta e poucas páginas, não lembro ao certo. E se você for pegar as diretrizes nacionais que trata de formação e profissionalização do magistério, atribuições que ela é bem abrangente, ela tem 12 páginas, entendeu? Então, se você for pegar uma diretriz municipal com 90 páginas e uma diretriz nacional com 12 páginas, então tem muitos elementos que estão nas diretrizes municipais que elas não são alternativas. Elas ficaram [...] para encher ali, então elas deixaram de ser um pouco operacionais. Essa foi uma crítica que eu fiz desde o início, né? É que ela acaba sendo um pouco deixada de lado quando se

<sup>56</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, por meio da plataforma digital *Google Meet*. O Assessor Pedagógico, ao falar em orientações pedagógicas, está se referindo a uma proposta pedagógica que a GEEI está pensando como plano de ação.



pensa [...] por isso que ela ficou muita coisa, fala muito e acaba não falando nada. Então ela deveria ser muito mais objetiva e acaba não sendo levado em consideração quando vai se pensar a política, por conta disso, e a própria composição dela. (ASSESSOR PEDAGÓGICO, 2021).

Pode-se afirmar que a falta de “objetividade” mencionada pelo Assessor Pedagógico, na elaboração das DPEEIM contribui para a não efetivação de políticas públicas que beneficiem os povos indígenas quanto à Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, bilíngue etc., pois para Albuquerque e Pinheiro (2006) há contradições quanto à elaboração de um documento e sua execução.

As diretrizes e planos de ação desenvolvidas para o fortalecimento e execução de uma política de educação escolar indígena que corresponda aos interesses e aspirações dos povos indígenas distanciam-se entre o que está posto na lei e sua aplicabilidade, pois a política estadual de educação escolar indígena tem apresentado contradições entre o texto legal e sua efetivação. (ALBUQUERQUE; PINHEIRO, 2006 Apud SANTOS, 2012, P. 29).

Luciano (2019) também corrobora a ideia de que há contradições entre o que consta nos documentos e sua respectiva execução, principalmente quando faz referência aos povos indígenas, pois para o autor, “as políticas públicas voltadas aos povos indígenas apresentam profundas contradições no plano conceitual e metodológico” (LUCIANO, 2019, p. 65). É preciso atenção a essa situação buscando a superação, caso contrário, a aplicação de políticas públicas educacionais será posta em prática de forma ineficaz ou então nem chegarão a serem executadas, negando aos povos indígenas o direito à educação escolar realmente diferenciada.

Outra crítica feita pelo Assessor Pedagógico às DPEEIM é quanto aos integrantes da comissão para a elaboração deste documento, visto que, segundo o assessor, não houve a participação daqueles que deveriam ter sido os maiores interessados: os indígenas. Em entrevista cedida no ano de 2021, via plataforma digital *Google Meet*, questionado sobre a participação dos povos indígenas ou professores indígenas na elaboração das Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus, o Assessor Pedagógico descreve que:

Quando eu entrei na sala, já estavam reunidas várias representantes da SEMED [...] o meu primeiro questionamento foi: cadê os professores? Cadê as lideranças? Cadê os maiores interessados? E a partir daí convidaram os professores para participarem. Mas, pelo fato de a maioria dos professores não ter uma formação acadêmica, ter uma limitação técnica, não houve uma formação para que eles participassem desse momento. Então, [...] o professor indígena acaba sendo uma espécie de *souvenir*. Estava lá só para dizer: tá aqui o nome dele, estava na comissão. (ASSESSOR PEDAGÓGICO, 2021)<sup>57</sup>.

<sup>57</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em 2021, via plataforma digital *Google meet*. Novamente voltamos ao que já foi mencionado no início deste capítulo no que se refere à participação dos indígenas no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação (Meta 21), haja vista que os maiores interessados são aqueles a quem as estratégias serão direcionadas, neste caso, sua participação não pode ser apenas aparente, ou como diz o Assessor Pedagógico, um *souvenir*. Podemos até inferir que um dos motivos das contradições existentes entre os

Percebemos, a partir da citação, que as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus possuem uma importância legal, constituindo-se em um documento com potencial para se pensar políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena no município de Manaus. Entretanto, reafirmamos a importância da participação ativa dos povos indígenas nas tomadas de decisão, uma vez que mesmo com as dificuldades e talvez com a exclusão (intencional ou não) dos reais interessados por parte do governo, Grupioni (2006, p. 64) assegura que “na contramão dessas dificuldades, professores e comunidades indígenas exercitam sua persistência e determinação [...]” em busca de qualidade e garantia legal de uma educação escolar com qualidade, diferenciada e específica.

Por outro lado, as DPEEIM parecem estar em desuso pela própria Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) e pela Secretaria Municipal de Educação Escolar Indígena (SEMED) de Manaus. Essa conclusão pode ser confirmada pela coordenadora da GEEI/SEMED-Manaus “é um documento que [...] quase a gente não usa. A gente, às vezes até esquece que ela existe [...]” (COORDENADORA GEE/SEMED-Manaus, 2021).

### **3.3.4 Lei Nº. 2.781/2021: conquista indígena? Discurso governamental? Breves análises**

O Projeto de Lei nº 2781/2021, contendo 22 (vinte e dois) artigos, o PL traz informações sobre criação, administração, finalidades, organização e estrutura das Escolas Indígenas Municipais (EIM). No entanto, até chegar à referida Lei 2781/2021, houve um processo de discussão, encontros e reflexões. O início dos diálogos foi em virtude da preocupação em regulamentar os Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI) na cidade de Manaus. Em entrevista com um Assessor Pedagógico da GEEI/SEMED-Manaus, foi informado que:

Essa regulamentação [dos CMEEI] até então, tinha partido da própria inquietação nossa [da SEMED]. Não era uma pressão do movimento [indígena]. Os professores [indígenas] não estavam pressionando, não tinha nada. [...] a gente via a dificuldade em trabalhar [...] a dificuldade dos professores de chegar até a gente. A gente não tem uma estrutura de acompanhamento logístico por causa disso. A gente não tem um carro, não tem uma lancha para os assessores ir, porque essa política ainda não tá instituída. Então, essa inquietação veio. Aí se parou a minuta. Aí veio a proposta: bora transformar em anexo. Tinha esbarrado nessa discussão sobre anexo, porque o anexo pressupõe que você tem que matricular novamente a criança e dava duplicidade de matrícula [...] aí não deu. [...] em 2015 quando eu assumi a gerência, nós retomamos novamente essa discussão: bora retomar essa ideia de regulamentar os centros. Precisa

---

documentos e a execução está no fato de os governos não saberem (por não ouvirem) o que os povos indígenas querem de fato da Educação Escolar Indígena.

retomar. Aí esbarramos novamente na questão hierárquica da subsecretaria. (ASSESSOR PEDAGÓGICO, 2021, grifo nosso).<sup>58</sup>

Os problemas relatados acima contribuiriam para que parassem as discussões sobre a proposta de regulamentação dos CMEEI, sendo retomadas posteriormente. O que chama a atenção é quanto as datas que nos são relatadas. Conforme o Assessor Pedagógico nos relatou, esse processo se iniciou antes de 2015, no entanto, em entrevista realizada em 2021, com a coordenadora da Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e entorno (COPIME), em exercício, é exposto da seguinte forma:

Acho que foi em dois mil e dezessete (2017) que elaboramos a primeira minuta para a regularização dos centros culturais. Tinha um grande problema aqui em Manaus [...] que era a questão de reconhecimento da categoria de professor indígena. Tem os centros culturais onde acontece a revitalização das línguas, mas não tem o reconhecimento dos professores dessa categoria, e a precariedade de como funciona os centros culturais. (COORDENADORA COPIME, 2021)<sup>59</sup>.

Nesse relato da coordenadora em exercício da COPIME, podemos notar que o maior problema se refere à contratação dos professores indígenas. O reconhecimento dos professores indígenas vai além de constar em lei com criação de categoria. Passa pela contratação, pela formação, planos de carreiras etc. São desafios ainda em via de serem resolvidos. A contratação de um professor indígena, atualmente, não exige uma formação superior (licenciatura), como bem explica a coordenadora da GEEI, em exercício:

A contratação [...] a partir de dois mil e doze (2012), que tem o primeiro processo seletivo, são análises de documentos, análises de currículo. E aí tem o edital. A SEMED faz o edital. Nós, até hoje, estamos exigindo somente o ensino médio para os professores. Antigamente era só o fundamental [...]. Por contratação, aquele servidor não pode chegar a cinco anos [...]. (COORDENADORA GEEI, 2021)<sup>60</sup>.

Outro fator problemático dos CMEEI, apresentado pela coordenadora da COPIME, é a infraestrutura. A coordenadora da GEEI/SEMED-Manaus afirma que, por meio de entrevista: “tem centro que é na cozinha. Tem centro que é no quintal. Tem centro que o professor fez uma puxada do lado [da casa dele] e é o centro cultural”. (COORDENADORA GEEI, 2021)<sup>61</sup>. Em alguns casos, os CMEEI não possuem estruturas adequadas para ser utilizadas como espaço educativo, cultural, de reuniões. Alguns apresentam a cobertura e um piso de concreto, como podemos perceber em um dos CMEEI, na figura 09.

<sup>58</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em 2021, por meio da plataforma digital *Google Meet*. As informações entre colchetes foram acrescentadas por nós.

<sup>59</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em 2021, via plataforma digital *Google Meet*.

<sup>60</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, via plataforma digital *Google Meet*.

<sup>61</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, via plataforma digital *Google Meet*.

**Figura 09 – estrutura física de um dos CMEEI em Manaus**



Fonte: pesquisa de campo, 2021

Pela estrutura do CMEEI, há alguns problemas que se apresentam, como por exemplo, a falta de segurança, falta de acomodação adequada para as crianças se sentarem, falta de local seguro para guardar os materiais didáticos entre outros. Sem estrutura adequada, os CMEEI deixam de receber materiais da GEEI/SEME-Manaus. Em entrevista, a coordenadora da GEEI/SEMED-Manaus afirmou que:

A SEMED, ela paga professor, ela dar merenda, ela dar material, ela dá mobiliário, mas o espaço físico é por conta da comunidade. E muitos não entendem isso. [...] eu sempre falo: cadê a contrapartida da comunidade? A contrapartida da comunidade é o espaço físico. Dos vinte e dois (22) centros, apenas cinco (5) passaram para receber material. Porque não tem infraestrutura. E a COPIME, graças a Deus, concordou com a gente. Só vai receber material quem melhorar a sua estrutura física”. (COORDENADORA GEEI, 2021)<sup>62</sup>.

Se há CMEEI com uma infraestrutura inadequada não é por falta de interesse, mas de recursos. As comunidades indígenas que vivem na cidade de Manaus não possuem condições financeiras para construir uma estrutura física com sala, banheiro, cozinha etc. para a educação indígena, bem como para as reuniões e encontros da comunidade. Elas dependem de ajuda para realizar tal trabalho. Essa realidade se expressa na fala de uma professora indígena, que entrevistamos em 2021. Segundo a professora:

A gente ainda não conseguiu o que a gente realmente quer, que a gente quer fechar aqui. Fechar não todinho, mas, metade para que ela tenha outros materiais. E que esses materiais que ela tem hoje, não se perca. Porque se você tiver um lugar fechadinho, organizado, dá para manter muitas coisas, né? e ganhar mais outras coisas. Aí tem

<sup>62</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro 2021, via plataforma digital *Google Meet*.

ventilador que tem aqui, só que eu não posso colocar aqui porque é aberto ali, e aqui a área vermelha. E aí, tipo assim, não posso deixar o ventilador aqui que no outro dia não vai mais amanhecer, né? E aí, então, tá guardado. A gente quer fechar justamente por isso, ter uma cozinha, uma cozinha pequena, mais ter um lugar para guardar os alimentos, depósito, seria essencial para cá. [...] esse aqui meu irmão conseguiu pelo pessoal da... missionários. Aí ele conseguiu os materiais para fazer. A gente não quer dinheiro. A gente quer o material, que a gente mesmo faz. Porque tem muita desconfiança sobre o dinheiro, então a gente prefere pedir material do que em dinheiro. (PROFESSORA INDÍGENA, 2021)<sup>63</sup>.

Mesmo diante de dificuldades financeiras, as comunidades indígenas possuem uma resiliência que ultrapassa os limites impostos a elas. Resistem aos problemas e se reconfiguram com as soluções encontradas, tornando as comunidades mais fortes e resistentes, uma vez que “as crises e as dificuldades da vida podem extrair o melhor de nós quando enfrentamos os desafios” (WALSH, 2005 *Apud* SOUZA, 2020, p.78).

Tendo em vista a reivindicação dos povos indígenas para pensarem uma educação escolar de acordo com suas necessidades ideológicas e culturais não seriam os CMEEI's espaços mais próximos de sua autonomia por uma Escola Indígena? O governo municipal não deveria investir nesses projetos das comunidades indígenas, dando suporte financeiro? Souza (2021), ao refletir sobre o cenário político voltado para a Educação Escolar Indígena, discorre sobre a descontinuidade existente por parte do governo, no que diz respeito às ações operacionais. Para a autora:

[...] as legislações não têm garantido a efetiva realização das ações propostas, pois constantemente vemos a descontinuidade ou a ausência dessas ações por parte das esferas governamentais. Como exemplo, citamos a fragilidade no compartilhamento das responsabilidades, entre governo e indígenas, não obstante vemos que o primeiro tem se omitido, em diversos contextos, enquanto articulador das demandas educacionais. (SOUZA, 2021, p. 28).

A força do(s) movimento(s) indígena(s) contribuiu para continuar a reivindicação por uma Educação Escolar Indígena realmente diferenciada, específica. A regularização dos CMEEI era uma necessidade política dos povos indígenas em Manaus. Era necessário se prevenirem para não deixar acabar anos de trabalhos e luta. Luciano (2006, p. 84) explica que “na atualidade, a principal dificuldade dos povos indígenas é manter e garantir os direitos já adquiridos, além de lutar por outros direitos que ainda precisam ser conquistados para consolidar a perspectiva étnica de futuro [...]”.

Essa dificuldade é percebida na fala da coordenadora da COPIME:

Uma coisa que nos preocupava era se essa política iria continuar nos outros governos. Sentimos isso quando o governo Bolsonaro iniciou, com os discursos que fazia. Tínhamos uma insegurança muito grande. [...] de repente entra um prefeito que seja anti-indígena, ele acaba com isso. (COORDENADORA COPIME, 2021)<sup>64</sup>.

<sup>63</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em novembro de 2021.

<sup>64</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, via plataforma digital *Google Meet*.

Tendo atraso no andamento das discussões sobre a proposta de minuta para a regularização dos CMEEI, em 2018, às reivindicações são acrescentadas outras demandas: “[...] queríamos a regularização dos centros culturais; queremos o reconhecimento da categoria de professores indígenas; queremos formação para os professores e, queríamos o concurso público para professores [...]” (COORDENADORA COPIIME, 2021)<sup>65</sup>. Para dar celeridade nas discussões, foi criado um Grupo de Trabalho – GT, responsável por toda a elaboração da minuta e acompanhamento do processo.

Segundo um relatório da SEMED-Manaus sobre a proposta de minuta de lei para a criação da categoria Escola Indígena e regularização dos CMEEI's, um Grupo de Trabalho – GT, composto por 16 pessoas de diferentes organismos da sociedade (Movimento Indígena, EELCTI, Assessores pedagógicos, Secretaria Municipal de Educação - SEMED, Secretaria Municipal de Finanças e Tecnologia da Informação - SEMEF, Câmara Municipal de Manaus, Casa Civil, Conselho Municipal de Educação - CME, Observatório de Direitos Socioambientais e Direitos Humanos na Amazônia – ODSH/UFAM, Ministério Público Federal) vinham se reunindo para deliberar sobre um Plano de Ação referente à Educação Escolar Indígena em Manaus/Amazonas. O GT teve quatro reuniões, das quais foi discutido sobre uma proposta de minuta de um projeto de lei direcionado à Educação Escolar Indígena no município de Manaus. (SEMED, 2020).

O doutor Fernando disse: agora a gente vai criar um GT, e nesse GT vai fazer parte aqueles que vão fazer do processo [...] até sair a lei que regulamenta esses centros culturais. Então, lá dentro tinha assessoria jurídica da SEMED; estava um representante da casa civil; estava da procuradoria geral do município; a secretaria de finanças; um representante da Câmara Municipal. E aí foi uma discussão. [...] levou dois meses de discussão muito forte dentro do GT. (COORDENADORA COPIIME, 2021)<sup>66</sup>.

Ao longo das reuniões, foram feitas alterações (exclusões e inclusões) propícias à educação escolar indígena, como “[...] a criação de programa específico ou sala de aula que atendesse ao ensino bilíngue e formação sobre as tradições culturais, dentro dos espaços dos Centros Culturais sob responsabilidade desta secretaria [SEMED]” (SEMED, 2020, p.6 grifo nosso).

Com 14 (quatorze) páginas, a minuta de Projeto de Lei, com divisões próprias às disposições legais (capítulos, seções etc.), tem como teor principal a criação da categoria Escola Indígena Municipal (EIM), Cargos dos Profissionais do Magistério Indígena e a regularização

<sup>65</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, via plataforma digital *Google Meet*.

<sup>66</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021, via plataforma digital *Google Meet*.

dos Espaços de Estudos da língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas<sup>67</sup> (EELCTI). Essa criação se insere dentro da rede municipal de ensino de Manaus, embora com autonomia. Podemos perceber, no quadro 03, algumas ações realizadas pelo Grupo de Trabalho para a elaboração da proposta de minuta do Projeto de Lei.

### Quadro 03 – Plano de Ação do Grupo de Trabalho

PROCEDIMENTOS	RESPONSÁVEL	PRAZO
Reunião para elaboração de plano de ação	Euzeni Araújo	24/07/2020
Elaboração de proposta de Projeto de Lei para criação das Escolas Indígenas Municipais – EIM, regularização dos EELCTI e criação dos cargos dos profissionais indígenas	Aylin/ Cila Mariá	14/08/2020
Formalização do processo de regularização	Maziles/ Suely	17/08/2020
Emissão de Parecer e envio a SEMEF para validação do orçamento	Jurídico da SEMED	19/08/2020
Encaminhamento a PGM para emissão de Parecer conclusivo	Gabinete SEMED	26/08/2020
Encaminhamento a Casa Civil	Gabinete SEMED	28/08/2020
Encaminhamento a Câmara Municipal para apreciação e aprovação	Casa Civil	31/08/2020
Cumprindo o que determina a Lei aprovada		

Fonte: SEMED (2020, p.8).

O resultado das reuniões, discussões e persistência do movimento indígena foi a aprovação do Projeto de Lei n. 2.781, de 16 de setembro de 2021. A repercussão desse trabalho saiu na internet. Um dos textos publicados na página da prefeitura de Manaus<sup>68</sup> referente à criação das EIM, datado em agosto de 2021, relata que o atual prefeito enviou à Câmara Municipal de Manaus-CMM uma proposta que visa regularizar a “educação indígena” no município. O texto escrito por Marinho (2021) traz algumas falas do prefeito em exercício, do secretário de educação e da coordenadora da Gerência de Educação Escolar Indígena-GEEI/SEMED-Manaus.

Em uma entrevista cedida a Marinho (2021) o prefeito, em exercício, afirma o seguinte:

A efetivação desta proposta, na forma de lei, será um marco para a educação municipal, como referência nacional, pois Manaus destaca-se como precursora da efetivação de políticas públicas, no âmbito municipal, voltadas às populações indígenas, além de efetivar o reconhecimento de milhares de famílias e pessoas que vivem em associações, nas áreas metropolitanas de Manaus, promovendo práticas coletivas com suas designações de caráter linguístico e étnico. (MARINHO, 2021, p. 1).

A fala do prefeito em exercício demonstra um certo entusiasmo político em virtude da aprovação da referida Lei 2781/2021, com um tom de orgulho de que a cidade de Manaus é

<sup>67</sup> Esta é a nova denominação dos chamados Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, ou Espaços Culturais”.

<sup>68</sup> Cf. <https://www.manaus.am.gov.br/?s=educa%C3%A7%C3%A3o+escolar+ind%C3%ADgena>.

referência para outros municípios e até mesmo para demais estados do Brasil. A impressão que se tem, a partir da entrevista do prefeito, é de que a Educação Escolar Indígena no município de Manaus caminha de forma acelerada e com as maiores conquistas políticas, no entanto, quando contemplamos a realidade do município em virtude da quantidade de povos indígenas que vivem em seu território, é possível concluir que a Educação Escolar Indígena caminha a passos lentos, e podemos fazer uso das palavras de Luciano (2019) ao expor as “contradições” acerca desta modalidade de ensino em todo o Amazonas, o que inclui o município de Manaus. O autor ressalta que:

[...] é na região amazônica onde encontramos os indicadores de qualidade do ensino mais baixos do Brasil. Muitos professores indígenas possuem apenas a formação secundária (ensino médio) e ainda não estão em nenhum curso de formação superior específico (Licenciatura Intercultural) – destes, muitos sem nenhuma formação em magistério ou magistério indígena. (LUCIANO, 2019, p. 22).

De acordo com o secretário de educação do município “esse projeto de lei, encaminhado pelo prefeito [...], vem legitimar a categoria das escolas, dos profissionais de magistério e [...] promover a regularização dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígenas” (MARINHO, 2021, p. 2).

Da forma como está dito e posto na matéria, a impressão que se tem é que a proposta da minuta do projeto de lei foi feita pela prefeitura da Manaus, pois não aborda a participação dos professores e organizações indígenas, de parceiros indigenistas e de organismos da sociedade civil organizada. A ideia parece ser a de promover a ação política da prefeitura em relação às comunidades indígenas que residem na capital do Estado do Amazonas.

Na contramão dos discursos do secretário e do prefeito, a fala da coordenadora da GEEI/SEMED-Manaus, contida na matéria, parece ter um tom mais favorável às comunidades indígenas, apontando como uma vitória, conquista. Segundo ela “com a institucionalização dessa lei, as escolas ganham mais direitos, principalmente na questão pedagógica”. (MARINHO, 2021, p. 2).

Após a aprovação do PL n. 2.781/2021, um dia depois, foi publicado um texto/matéria<sup>69</sup>, no site da prefeitura de Manaus, enaltecendo a iniciativa do prefeito ao sancionar a referida lei que fortalece a educação escolar indígena no município de Manaus. De acordo com Ericles (2021, p. 1), o prefeito em exercício, assegura que “a sanção da lei significa a valorização da educação e cultura indígena e vamos continuar avançando para que nossos irmãos indígenas possam ter melhores condições de educação em Manaus”.

---

<sup>69</sup> O texto da matéria é de Andrew Ericles, funcionário da Secretaria Municipal de Educação-SEMED.



A partir da fala do prefeito, questionamo-nos se é preciso uma Lei para valorizar a cultura e a educação indígena, haja vista que ambas já possuem seu reconhecimento/valorização pela própria comunidade a que pertence. A fala da coordenadora da Gerência de Educação Escolar Indígena-GEEI, contida na matéria, mostra a sanção do PL como uma conquista das comunidades indígenas, resultado de suas lutas e reivindicações por uma educação escolar de qualidade e diferenciada porque “a aprovação dessa lei é uma conquista para as comunidades indígenas. É um avanço nas lutas aos povos indígenas atendidos pela nossa gerência, tendo como protagonista os professores indígenas [...]” (ERICLES, 2021, p. 2).

Outra matéria que merece nossa atenção é a datada de setembro de 2021, sete dias após a aprovação da referida Lei. Desta vez, a matéria ouviu a opinião de alguns (poucos) indígenas sobre tal sanção. Conforme consta na matéria, “educadores e moradores da comunidade Três Unidos, [...] afirma que a Lei nº 2.781/2021 é um **marco histórico** para os povos indígenas de Manaus” (SERRÃO, 2021, p. 1, grifo nosso).

Embora o discurso dos entrevistados não corrobore com a afirmação da autora da matéria, há um reconhecimento da importância da aprovação da Lei nº 2.781/2021 para a educação escolar indígena em Manaus. Na fala do gestor indígena da Escola Indígena Municipal Kanata T-ykua “essa lei veio respeitar, valorizar o nosso trabalho e fazer com que as unidades de ensino indígenas sejam reconhecidas com o seu modo de fazer e de se organizar pedagogicamente. De hoje em diante as escolas indígenas serão escolas de verdade” (SERRÃO, 2021, p. 2).

Em tese, a aprovação da Lei nº 2.781/2021 se apresenta como uma conquista para os indígenas, acrescentando mais força na luta do movimento indígena por uma educação escolar de qualidade, que respeite as reivindicações das comunidades. Essa ideia de conquista é corroborada pela coordenadora da GEEI/SEMED-Manaus, quando afirma que “hoje estamos com essa lei assinada, um avanço, um grande ganho para os povos indígenas e comunidades indígenas que a Semed atende, por meio da GEEI” (SERRÃO, 2021, p.2).

A Lei traz a esperança de uma escolarização melhor, a possibilidade de autonomia pedagógica nas EIM's, pois nas palavras do professor indígena da etnia Tikuna, “com a lei aprovada nós vamos manter nossa língua, resgatar nossas danças e costumes, fazer aquilo que é melhor e que estava faltando.” (SERRÃO, 2021, p. 2). Apesar dos agradecimentos ao prefeito de Manaus (que há na matéria de Serrão (2021), a aprovação da Lei nº 2.781/2021 é fruto da luta do movimento indígena (professores, organizações indígenas) e apoiadores indigenistas que há tempos vêm reivindicando a garantia e exercício de seus direitos constitucionais.

A lei estabelece aos povos indígenas na capital do Estado do Amazonas a criação de uma escola específica e diferenciada, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que reforça “a recuperação de suas memórias históricas, acesso às informações, conhecimentos técnico e científico da sociedade nacional e demais indígenas e não-indígenas” (BRASIL, 1996, Art. 78).

Nesse sentido, no contexto que justifica e fortalece a Educação Escolar Indígena no município de Manaus, é importante uma citação da Resolução nº 03/1999, do Conselho Nacional de Educação, que em seu Art. 1º estabelece:

[...] no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 1999, Art. 1º).

Do ponto de vista da elaboração de um documento jurídico, a Lei 2781/2021 se apresenta como um instrumento na luta pela efetivação de uma Educação Escolar Indígena de qualidade, diferenciada, bilíngue etc. Do ponto de vista operacional, parece ter alguns desafios que terão que ser postos em discussão entre o governo municipal (GEEI/SEMED-Manaus) e as comunidades indígenas que vivem na área urbana de Manaus.

A referida Resolução 03/99 ainda reforça que a escola indígena deve estar localizada em terras que sejam habitadas por comunidades indígenas, com pretensão de atender especificamente ao público indígena, e atendendo as solicitações das comunidades para a criação de escola indígena conforme suas especificidades. No caso da Lei 2781/2021, não especifica a localidade onde a Escola Indígena Municipal será criada, em qual comunidade indígena, apenas especifica o seguinte:

No caso de, na data da publicação desta Lei, ainda não ter sido criada escola indígena municipal na área urbana de Manaus, o Município criará, no prazo de doze meses, uma escola para referenciar os espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas. (MANAUS, 2021, Art. 12, parágrafo único).

Apesar de não especificar, na referida lei, onde será criada a primeira Escola Indígena Municipal, será necessário definir em qual comunidade, na área urbana, deverá ser criada. As comunidades indígenas terão que entrar em consenso para escolher a comunidade, o nome da escola, se atenderá apenas um povo étnico, quem serão os professores etc. Esses são apenas alguns dos desafios que deverão ser sanados para a execução da Lei 2781/2021.

Conforme o capítulo II que trata das definições e finalidades, temos as seguintes referências, no Art. 2º:

II. ESCOLA INDÍGENA MUNICIPAL (EIM) – Unidades Educacionais Indígenas de Educação Básica [...] estruturadas para a oferta da Educação Infantil e Ensino

Fundamental pautadas na afirmação, valorização e fortalecimento das línguas maternas e identidades culturais dos povos indígenas de Manaus.

III. ESPAÇO DE ESTUDOS DA LÍNGUA MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS – São espaços de aprendizagem bilingue, destinados a transmissão de conhecimento tradicional, [...] operacionalizado como sala anexa de uma escola indígena municipal garantindo autonomia pedagógica, projeto político pedagógico próprio e gestão democrática comunitária [...]

IV. SALA ANEXA DE ESCOLA INDÍGENA MUNICIPAL: espaço físico destinado a educação escolar indígena fora da sede da escola indígena, sob a responsabilidade administrativa da escola e dotado de autonomia pedagógica. (MANAUS, 2021, Art. 2º).

A partir dessas definições, surgiram algumas dúvidas que não são esclarecidas na Minuta, durante a leitura. Por exemplo: 1) haverá uma EIM em cada comunidade indígena em Manaus? 2) O ensino das EIM será diferente dos EELCTI? 3) Nas EIM será realizado somente o ensino escolarizado? 4) nos EELCTI será realizada apenas a educação indígena? 5) As EIM e os EELCTI são espaços físicos independentes entre si, autônomos, mesmo tendo interrelação educacional? Esses questionamentos ainda poderão ser sanados a partir do estudo da lei pelo setor jurídico da SEMED, em parceria com as comunidades indígenas de Manaus.

As EIM terão o objetivo de ministrar o ensino infantil e fundamental, ainda que seja pautada pelas afirmações interculturais, diferenciadas, específicas etc. enquanto os EELCTI terão o objetivo de transmitir os conhecimentos tradicionais indígenas (educação indígena), embora esta seja considerada uma “sala anexa” das EIM, ambas têm autonomia de administração, e funcionamento. Isso levantou um questionamento: a criação de um espaço físico que atenda as demandas do ensino escolarizado (infantil e fundamental) e a transmissão dos conhecimentos tradicionais (conhecimento cultural) seria possível?

A partir da definição do que seria a Sala Anexa “espaço físico destinado à educação escolar indígena fora da sede da escola indígena, sob a responsabilidade administrativa da escola e dotado de autonomia pedagógica.”, surge o questionamento sobre qual seria a concepção de Educação Escolar Indígena diferenciada, para os indígenas, tendo em vista que as salas anexas são os EELCTI, e estes têm um objetivo diferente do que está descrito na Sala Anexa. Em entrevista realizada em 2021, uma professora indígena salientou que:

Educação escolar indígena [...] é de colocar, registrar, colocar no papel. [...] eu posso sim levar os meus alunos para roça, aí quando chegar lá a gente vai ver umas plantações da maniva, que a gente vai pedir para alguém explicar, para a gente, como planta a maniva. E aí quando chegar na escola a gente pode fazer um pequeno texto, fazendo desenhos, fazer outras coisas. Essa é educação escolar indígena, trazer o da sua própria cultura e trazer para escola e colocar no papel. E também ter essa parte de significado, de interpretação. [...] a educação escolar indígena ela não fica só aqui na escola, tem outros lugares para explorar [...]. (PROFESSORA INDÍGENA, 2021)<sup>70</sup>.

<sup>70</sup> Entrevista cedida ao pesquisador, em dezembro de 2021.

Contrário à afirmação acima, a professora indígena D'Angelis (2017) relata que essa questão do “diferenciada” é apenas para distinguir da educação não indígena, pois para o autor:

[...] porque é disso que se trata, quando se fala em ‘educação diferenciada’. Na verdade, se quer falar de ‘escola diferenciada’, para dizer que a escola em uma sociedade indígena não é – ou pelo menos, não deveria ser – igual à escola da sociedade brasileira não-indígena, exatamente porque os **valores e as necessidades educacionais** da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isso significa que o **sistema educacional** de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade. (D'ANGELIS, 2017, p. 82 grifo do autor).

Outro ponto importante que chama atenção é sobre a “Educação bilíngue” que se caracteriza no ensino escolar nas línguas maternas e no português e o ensino das línguas indígenas existentes na sala. O Art. 3º da Seção II dos princípios discorre sobre:

- I. liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o saber, respeitando os mecanismos de conhecimento e de socialização próprios dos diversos povos, etnias e aldeias indígenas, proporcionando a humanização crescente e a construção da cidadania;
- II. garantia a uma educação específica e bilíngue, adequada às peculiaridades das diferentes etnias e grupos indígenas;
- III. Garantia da efetivação dos direitos civis, sociais e políticos dos povos indígenas, assegurando-lhes suas especificidades;
- IV. gestão democrática comunitária, fundada na atuação conjunta entre escola e comunidade indígena, garantindo a autonomia das comunidades na definição de seus processos pedagógicos e uma educação específica com preservação dos valores tradicionais;
- V. garantia do reconhecimento do valor do profissional de educação indígena, asseguradas pelas condições dignas de trabalho e a progressão na carreira, compatíveis com sua tarefa de educador;
- VI. garantia de ensino por meio de Professores de preferência Indígenas, da mesma etnia que os alunos;
- VII. garantia plena dos princípios da interculturalidade, bilinguismo, multilinguismo, especificidade, diferenciação e comunitarismo, fundamentos da educação escolar indígena. (MANAUS, 2021, Art. 3º).

Esses são os princípios que fundamentam as pedagogias próprias da educação escolar indígena nas EIM. Diante disso, cabe questionar se a forma como está sendo pensada e planejada a EIM terá compatibilidade com a estrutura organizacional e administrativa do ensino escolar do Estado (MEC, SEDUC, SEMED)? Como a educação escolar indígena possui princípios diferentes do ensino escolar nacional, existem duas ideologias diferentes e divergentes, ao que parece. É possível haver esse diálogo? Até que ponto a EIM terá autonomia e liberdade pedagógica?

No capítulo III, seção I – do órgão gerenciador e administrador, por ser uma escola municipal, ainda que seja indígena, ligada à SEMED-Manaus, sob a tutela do poder público municipal, a administração será de responsabilidade da prefeitura de Manaus, por meio da SEMED, ainda que a gestão seja de profissionais indígenas. O que é interessante é que a lei 2781/2021 abre a possibilidade para uma “administração compartilhada entre poderes

executivos da União, Estados, Municípios, Comunidades Indígenas e ou Organizações da Sociedade Civil” (MANAUS, 2021, Art. 5º, parágrafo único).

De acordo com o capítulo V- das disposições gerais, a Prefeitura de Manaus é a responsável por criar/construir as EIM e os EELCTI, no entanto, o desafio está na localidade em que os membros das comunidades estão residindo, em terrenos sem estrutura para se construir uma escola.

Outro desafio que terá de ser esclarecido e solucionado é referente ao Decreto n. 1394/2011. Devemos reconhecer o quão importante são as legislações na sociedade brasileira. Dentro do bojo da legislação, é comum ouvirmos alguns termos como Resolução, Ementa Constitucional, Projeto de Lei, Decreto etc., entretanto qual a diferença e seu impacto na sociedade?

Entre essas categorias (normas) jurídicas há, segundo Souza (2014), uma hierarquia quanto à sua ordenação jurídica, sendo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (mais conhecida apenas como Constituição Federal) a expressão maior da legislação no Brasil. Para o mesmo autor “[...] é a base de toda a ordenação jurídica, superior a todas as leis, que não podem contrariá-la, sob pena de serem inconstitucionais [...]” (SOUZA, 2014, p. 1). Nela está expressa os direitos e deveres dos cidadãos, bem como as normas para administração, as proibições e permissões que regulam o comportamento da sociedade.

Nessa hierarquia jurídica, *Decreto* e *Lei* “são atos normativos distintos, com força e funções diferentes” (SOUZA, 2014, p. 1). A Lei é superior ao Decreto e não pode ser contrariada por qualquer norma abaixo de si, tornando seu ato ilegal e inconstitucional. Segundo o mesmo autor, “[...] de todas as distinções entre lei e o decreto é que a lei obriga a fazer ou deixar de fazer, e o decreto não” (SOUZA, 2014, p. 2, grifo nosso). A partir desta afirmação, da obrigatoriedade que a lei estabelece, entramos no foco deste tópico que é uma reflexão sobre o Decreto nº. 1394/2011 e a Lei nº. 2.781/2021. Ambas voltadas para a educação escolar indígena no município de Manaus.

A referida lei não revogou o Decreto. Apesar de na hierarquia jurídica a Lei ser superior a qualquer Decreto, este tem que ser revogado, o que teoricamente, tem como validade jurídica o Decreto 1394/2011 e a Lei 2781/2021. Nesse caso gera algumas confusões em matéria de aplicabilidade. Um exemplo que pode parecer “insignificante” para alguns, mas que gera confusão. O Decreto 1394/2011 expõe que:

As edificações, as instalações e os equipamentos das escolas indígenas e as suas concepções de espaços devem ser adequadas às necessidades dos indígenas, assim como corresponder às aspirações de seu povo ou de sua comunidade, atendidas, no mínimo às seguintes orientações:

- I – a escola terá estrutura física definida pela comunidade e deverá ser suficiente para atender aos alunos em condições satisfatórias;
- II – para a adequada acomodação dos alunos, deverá ser levado em consideração a segurança, a higiene e o conforto, devendo funcionar com água potável, energia elétrica e instalações sanitárias suficientes e adequadas aos padrões utilizados pela demanda;
- III – os recursos didáticos, o mobiliário e as instalações deverão ser adequados suficientemente para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico;
- IV – o acervo bibliográfico deverá atender às exigências das necessidades culturais, linguísticas e à faixa etária dos alunos. (MANAUS, 2011, Art. 7º).

Pode parecer óbvio que uma escola deva possuir todas essas orientações, no entanto, a Lei 2781/2021 não traz essas orientações. Não deixa claro se o governo municipal deve ouvir as comunidades indígenas quanto à edificação e arquitetura da Escola Indígena Municipal. Com isso, a referida lei deixa margem para a livre interpretação do setor jurídico da SEMED-Manaus.

O Decreto em questão está estruturado em cinco (5) capítulos, subdivididos em suas respectivas seções, e contém vinte e um (21) artigos. Segundo consta na sua descrição inicial, o tema principal do Decreto nº 1394/2011 é “[...] a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do município de Manaus [...]”.

A Lei nº 2.781/2021 possui também cinco (5) capítulos, seções e vinte e dois (22) artigos, direcionada para a Educação Escolar Indígena em Manaus. De forma mais elaborada, a referida lei acrescenta em sua redação a “regularização dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais” (conhecidos, antes da lei, de Centros Municipais de Educação Escolar Indígena-CMEEI). A atualização dessa denominação muda o objetivo e a função desses espaços na comunidade?

E então, fica o desafio para se colocar em prática a Lei 2781/2021, sancionada pelo atual prefeito do município de Manaus, em 16 de setembro do referido ano.

## Considerações Finais

O processo histórico do contato dos povos indígenas com a sociedade não indígena é marcado por desafios e lutas, seja física e/ou simbólicas que ocasionou a dizimação de muitos povos étnicos, principalmente na região amazônica, reforçado também no auge da borracha. Não é desconhecida a imposição cultural, religiosa e educacional com que os povos indígenas foram submetidos por parte dos colonizadores e missionários religiosos por todo o Brasil, que consideravam seu modo de vida como único e verdadeiro, rejeitando as demais manifestações culturais e sociais dos povos não europeus.

Diante dos problemas vividos há anos, os povos indígenas perceberam a necessidade de maior união para resistir contra as investidas coloniais do poder civilizador europeu, do Estado e da sociedade. Começam, então, o processo de articulações dos povos, o que resulta, a partir da década de 1970, nas primeiras Organizações Indígenas, que se tornam referências aos povos que estão em via de organização jurídica. Mediante as reivindicações por direitos e reconhecimento cultural, a Constituição Federal de 1988 tornou-se o maior instrumento legal para a garantia dos direitos dos povos indígenas, assegurando que os povos sejam quem são, sem necessidade ou obrigatoriedade de serem assimilados à sociedade não indígena.

O Presente trabalho intitulado **Educação Escolar Indígena no município de Manaus (2011-2021): percursos e desafios em torno das políticas públicas municipal** faz uma reflexão dos caminhos da Educação Escolar Indígena no município de Manaus referente às ações governamentais a partir da implementação de políticas públicas que garantam a efetivação de uma educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngue para os povos indígenas. Considerando a amplitude temporal do início de implementação da modalidade da EEI no município de Manaus, optamos por pesquisar apenas os últimos dez anos. Nesse sentido, para tal propósito, também refletimos sobre a relação dos povos indígenas com o contexto urbano, abordando a questão da migração da aldeia em busca de outras oportunidades, como emprego, saúde e educação escolar, entre outros fatores.

Nesse sentido, nosso trabalho aponta que os povos indígenas, ao migrarem para os centros urbanos, conseqüentemente para Manaus, deparam-se com uma situação de exclusão, preconceito e marginalização. Essa situação discriminatória é proveniente, por um lado, dos poderes públicos que não possuem políticas para atender as demandas étnicas, ainda que o Brasil possua legislações que afirmem os direitos dos povos indígenas. Por outro lado, a população não indígena também contribui para essa situação de exclusão vivenciada pelos povos indígenas na cidade de Manaus por ainda possuir uma imagem caricata sobre o indígena,

aprendida nos livros de histórias da educação brasileira. Os indígenas são invisibilizados na cidade por causa do imaginário da população que cria termos para os identificar.

Procuramos apresentar, ao longo do nosso trabalho, tendo presente o primeiro objetivo da pesquisa **Identificar a atuação do Movimento Indígena para a implementação da Educação Escolar indígena no ensino público municipal de educação**, a importância do(s) Movimento(s) Indígena(s) na reivindicação por uma educação escolar diferenciada, que pudesse ser adequada aos modos próprios de vida de cada povo e correspondesse aos anseios de cada comunidade indígena, organizando-se juridicamente como elemento de colaboração na luta política e social para a garantia dos seus direitos constitucionais. Neste viés, apresentamos algumas Organizações Indígenas como a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno-COPIME e o Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas-FOREEIA, como sendo parte desse movimento indígena que luta pela garantia de direitos dos povos indígenas no município de Manaus e entorno, evidenciando que a COPIME esteve diretamente envolvida no processo de elaboração da Lei nº 2781/2021 sancionada em setembro de 2021.

Essas Organizações Indígenas ajudam as comunidades a despertarem para a realidade vivida, imposta pelos governos estadual e municipal, e isso contribui para a aquisição de consciência política que favorece a articulação coletiva, culminando em representatividade e apresentação de suas reivindicações frente ao Estado.

Destacamos que, em virtude da pandemia da Covid-19, tivemos que adaptar nossa “coleta de dados” para o ambiente virtual, onde os procedimentos metodológicos como as entrevistas foram possíveis de serem realizadas por meio da plataforma digital *Google Meet*, e por aplicativo de mensagem *WhatsApp*. Conseguimos fontes documentais por via on-line, o que nos levou a uma apropriação menor de instrumentos bibliográficos e documentais.

Tendo à frente o segundo objetivo **Conhecer as políticas públicas do governo municipal para a Educação Escolar Indígena no período de 2011 a 2021**, o trabalho nos mostrou que o município de Manaus não possui políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena na área urbana da cidade, apenas para as quatro Escolas Indígenas Municipais, localizadas na área ribeirinha do município, que até pouco tempo tinham seu funcionamento como escola rural, administrada pela Divisão Distrital Zonal Rural (DDZ-Rural), da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-Manaus).

No entanto, por meio da pesquisa, pudemos evidenciar o engajamento com que os povos indígenas, por meio da Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME) e do Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA), vem demonstrando para que a Educação Escolar Indígena seja realmente implementada e



diferenciada, consolidando-se não somente nas comunidades do entorno da capital, como também na área urbana. Temos assim, o vislumbre do terceiro objetivo de **Contextualizar a articulação do movimento indígena pela aprovação da Lei nº 2781/2021**, apontando que a sanção da referida lei é consequência do engajamento dos professores/comunidade/povos indígenas e das próprias Organizações Indígenas, sendo uma conquista dos povos indígenas.

O trabalho também mostrou que a Lei nº 2781, de 16 de setembro de 2021 possui algumas questões que faltaram ser mais bem explicadas, como por exemplo os locais onde as Escolas Indígenas Municipais serão criadas. Além disso, foram abordadas algumas lacunas deixadas por essa Lei, como a falta de consulta às comunidades indígenas sobre a arquitetura da EIM, além de outros assuntos concernentes à criação das referidas escolas. Por outro lado, este trabalho também discorreu sobre pontos positivos suscitados por essa Lei, como a criação da categoria de Escola Indígena Municipal (EIM), a regularização dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI) que passam a ser denominados (com essa nova lei) de Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELCTI), a criação do cargo dos profissionais do Magistério Indígena, além de outras providências acerca da EEI no município, constituindo-se, assim, um marco na luta dos povos indígenas por uma educação escolar diferenciada, tornando-se referência para as demais capitais brasileiras.

As conquistas dos povos em prol da Educação Escolar Indígena mostram a resiliência que as comunidades indígenas possuem para conseguir a efetivação de seus direitos, a consciência política formada ao longo de anos de luta, confirmando que os povos indígenas sempre foram e permanecerão resistentes frente às investidas contra a sua existência. Dessa forma, é preciso investir cada vez mais em políticas públicas que garantam o cumprimento dos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988, garantir a formação de professores indígenas e investir na melhoria da educação e saúde indígena no município de Manaus.

Seria pretensão de nossa parte presumir que o assunto em questão tenha se encerrado com o término dessa dissertação, uma vez que as análises realizadas não esgotam o vasto campo de reflexão que a temática da Educação Escolar Indígena ainda possa suscitar, no entanto acreditamos que as reflexões aqui realizadas contribuem para mais estudo e aprofundamento da temática sobre políticas públicas da Educação Escolar Indígena no município de Manaus. Ao longo de nosso trabalho, é possível perceber questionamentos não elucidados, o que possibilita investigação minuciosa em um trabalho posterior (doutorado), pesquisando a temática da Educação Escolar Indígena com a questão da territorialidade, pois há o questionamento: é possível uma Educação Escolar Indígena desvinculada do território onde os povos vivem?

Constatamos que, apesar dos esforços da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/SEMED-Manaus) em prestar assessoria pedagógica aos professores indígenas, às Escolas Indígenas Municipais e aos EELCTI, ainda há muito o que ser feito para que o município de Manaus tenha uma Educação Escolar Indígena realmente diferenciada, específica, principalmente para os indígenas que vivem na área urbana da capital do Estado do Amazonas.

A partir deste trabalho, também concluímos que a atuação da GEEI/SEMED-Manaus não tem a prerrogativa de propor políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, haja vista que esta função é do governo municipal por meio da SEMED, neste sentido ela realiza um assessoramento pedagógico e oferece suporte técnico para os professores, para as Escolas Indígenas, além de viabilizar os Espaços de Estudos da Língua Materna e conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELCTI).

Para melhor compreensão das ações do governo municipal voltadas para a Educação Escolar Indígena, foi fundamental ouvir alguns dos assessores pedagógicos da GEEI/SEMED-Manaus, por fazerem parte do processo de implementação desta modalidade educacional no município de Manaus, e por estarem mais próximos dos professores indígenas no acompanhamento pedagógico de sua função nas Escolas Indígenas Municipais e nos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas.

Importante frisar que os assessores pedagógicos passam a ser o braço direito de apoio dos professores indígenas, acompanhando-os de forma técnica e pedagógica, auxiliando metodológica e pedagogicamente os professores indígenas para que possam adquirir a experiência de ser um professor/educador em suas comunidades. Sendo assim, o assessoramento pedagógico é a proposta mais importante realizada pela Gerência de Educação Escolar Indígena.

Ouvir alguns dos professores indígenas contribuiu para melhor compreensão acerca da articulação do(s) Movimento(s) Indígena(s) na luta por seus direitos constitucionais, haja vista as contradições que existem quanto ao que está descrito nos documentos (Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres etc.) e a realização prática desses documentos, na operacionalização. O(s) Movimento(s) Indígena(s) articulado(s) e organizado(s) contraria(m) a ideia colonialista de que os indígenas eram pessoas em via de transição, fadada ao desaparecimento.

Esta pesquisa possibilitou a compreensão acerca da necessidade que os povos indígenas têm de se organizarem em Associações, Organizações e outros, para serem ouvidos pelo poder público Federal, Estadual e Municipal, revelando que ainda há as investidas da colonialidade do Poder face à existência étnica dos povos. Também mostrou que ainda não há Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural, específica, no município de Manaus, porém há

legislações municipais que amparam os povos indígenas no direito de conquistar uma educação escolar conforme seus desejos e necessidades.

Ressaltamos que, com o surgimento de muitas organizações indigenistas e indígenas, os povos indígenas começam a ganhar força, ter mais visibilidade. A ideia era criar uma política indigenista alternativa à do Estado brasileiro, mobilizando e conscientizando os povos indígenas para a valorização dos conhecimentos tradicionais. Nesse sentido, com o apoio de parceiros indigenistas, Encontros e Assembleias foram realizadas pelos povos indígenas que trouxeram as “questões” indígenas para o centro das discussões políticas, mobilizando a sociedade civil organizada.

O trabalho mostrou que a formação do professor indígena parece ser mais dispendiosa do que a de um não-indígena, pois este já tem o domínio e familiaridade com os conteúdos que irá ministrar em sala de aula devido sua formação escolar. O professor indígena tem que ser capaz de dominar e lecionar os conteúdos básicos que compõem o currículo escolar reforçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); lecionar conteúdo específicos voltados para a cultura aprovados pela comunidade; produzir material didático específico, entre outros desafios que se apresentam diante da atividade profissional. Nesse sentido, a formação dos professores indígenas é de fundamental importância para que se efetive definitivamente uma Educação Escolar Indígena diferenciada no município de Manaus, haja vista que eles também são os protagonistas que reivindicam tal direito.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Prefácio-Apresentando Spivak. *In.*: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, pp. 7-18.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. O mapeamento social, os conflitos e o censo: uma apresentação das primeiras dificuldades. *In.*: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de.; SANTOS, Glademir Sales dos. **Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus**. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2008, p. 19 – 33.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de.; SANTOS, Glademir Sales dos (Org.). **Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus**. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2008. 232p.

ALTHUSSER, Louis. O Estado e seus aparelhos. *In.*: ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Tradução de: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p. 97 – 119.

\_\_\_\_\_. Sobre a reprodução das relações de produção. *In.*: ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3.ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. 1980, p. 41-68.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Projeto Pirayawara**: Programa de formação de professores indígenas no Estado do Amazonas. Manaus-Amazonas, 1998.

AMAZONAS. **Lei Estadual nº 3.268, de 07 de julho de 2008**, aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas. Amazonas, 2008. Disponível em: [https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario\\_am/12/2008/7](https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2008/7). Acesso em: 15 nov. 2021.

AMAZONAS. **Lei Estadual nº 4.183, de 26 de junho de 2015**, aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas. Amazonas, 2015. Disponível em: [https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario\\_am/12/2015/6](https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2015/6). Acesso em: 15 nov. 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM). **Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM)**. Manaus-Amazonas. 2015.

BAINES, Stephen, Grant. **As chamadas “aldeias urbanas” ou índios na cidade**. Revista Brasil Indígena, Fundação Nacional do Índio, v. 7, p. 15-17, 2001.

BERGAMASCH, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. **Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas**. Agora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007.

BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios Urbanos: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus**. Tradução de Evelyne Marie Therese Mainbourg. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009 (Série Nova Antropologia da Amazônia).

BETTIOL, Célia Aparecida. **Educação escolar indígena e práticas comunitárias na vida Apurinã: o fazer pedagógico da comunidade São João**. Manaus/AM, 2007. 115p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 2ª ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação escolar Indígena: As leis da Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002b.).

BRASIL. **Lei nº. 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília: Casa Civil [2007]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm). Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9384, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução 03, de 10 de dezembro de 1999**. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: Conselho Nacional de Educação [1999]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf). Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/99. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Casa civil [2008]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 28 jan. 2022.

BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios Urbanos: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus**. Tradução de Evelyne Marie Therese Mainbourg. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009, 336p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. (Vozes de Bolso – Literatura).

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005b. p. 80 – 87.

\_\_\_\_\_. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Editorial Universidad del Cauca. 2005a.

CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975 – 1995): resenhas de teses e livros**. 1. Ed. MEC/MARI-USP, Brasília/São Paulo, 1995.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Igreja, educação e escravidão no Brasil colonial. **Politeia: História e Sociologia**. V.7, n.1, p.85-102, 2007.

CEPAL. **Os povos indígenas na América Latina: avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos**. Nações Unidas-CEPAL. Chile, 2015. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/1/S1420764\\_pt.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/1/S1420764_pt.pdf). Acesso em: 14 jan. 2021.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Tradução de Cláudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

CIMI. CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Por uma educação descolonial e libertadora: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil**. Conselho Indigenista Missionário – CIMI. Brasília, 2014.

COHN, Clarice. Educação Escolar Indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva-Revista do Centro de Ciências da Educação**, vol.23, n.2, 2005, pp.483-515. Disponível em: <http://periódicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804>. Acesso em: 14 jan. 2021.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. 1 reimpressão. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2017. 256p.

DÁVALOS, Pablo. **Movimientos Indígenas en América Latina: el derecho a la palabra**. In: DÁVALOS, Pablo (Org. Pueblos Indígenas, Estado y democracia. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 17-33.

DIRETORIO, que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão enquanto Sua Majestade não mandar o contrário. In. MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **Índios da Amazônia: de maioria a minoria (1750 – 1850)**. Vozes: Petrópolis, p. 165-206, 1988.

**DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**. Luziânia/GO, 16 a 20/11/2009.

ERICLES, Andrew. **Prefeito David Almeida sanciona lei que fortalece Educação Indígena Municipal**. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/?s=educa%C3%A7%C3%A3o+escolar+ind%C3%ADgena>. Acesso em: 29 nov. 2021.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. Direito A Educação: O Percuso Histórico da Educação Escolar e Superior Indígenas no Amazonas. In: **V Encontro Anual ANDHEP Direitos**

**Humanos, Democracia e Diversidade**, 17 a 19 de setembro de 2009, UFPA – Belém/Pará. 2009. Disponível em: <http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/Vencontro/gt8/gt08p06.pdf>. Acesso em: 01.05.2020

FÁVERO, Leonor Lopes. Heranças: a educação no Brasil colônia. **Revista ANPOLL**, n.8, p.87-102, 2000.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global. p.71-111, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes; Revisão técnica Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOREEIA. Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas. **Estatuto Social**. Manaus/AM, 2021.

FRANCA, S. J. Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas: o “Ratio Studiorum” – Introdução e Tradução**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. p. 118-149.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-37.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, Elisa Frühauf. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e sua aplicação na América Meridional**. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/bgMRwy9wwwKHJVC4TdyfqMy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 nov. 2021.

GARCIA CASTRO, Álvaro A. **Mendicidat indígena: Los Warao Urbanos** Boletín Antropológico N° 48. Centro de Investigaciones Etnológicas – Museo Arqueológico - Universidad de Los Andes. Mérida. Enero-Abril, 2000 P, 79-90.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSGOQUEL, Ramón. Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad [Entrevista realizada a] Luiz Martínez Andrade. **Revista Metapolítica**, n. 83. 2013. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfoguel%20METAPOLITICA\\_831.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfoguel%20METAPOLITICA_831.pdf). Acesso em: 22 abr.2021.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.) **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39 – 68.

\_\_\_\_\_. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003. Disponível em:

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados**. Manaus. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>. Acesso em: 20 set.2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: atlas, 2003.

LIMA, Luís Augusto Pereira; CHAMO, Laura Adriana. Indígenas na cidade de Manaus: a construção do mapa. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de.; SANTOS, Glademir Sales dos. **Estigmatização e Território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus**. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2008, 232 p.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, Limites e Novas Perspectivas. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013a, Goiânia-GO.

\_\_\_\_\_. **Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013b. 229 p. (Os Primeiros Brasileiros, v. 4).

\_\_\_\_\_. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>. Acesso em: 15.04.2020.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos / Gersem Baniwa**. — 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

\_\_\_\_\_. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Gersem dos Santos Luciano** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. [Entrevista cedida a] Maria Aparecida Bergamaschi. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 2, 127-148, Porto Alegre, 2012.

\_\_\_\_\_. Seminários de Estudo: O parecer do CNE sobre a Educação Escolar Indígena na BNCC. **Youtube**, 2021. [S.I.]: 1vídeo (1h54min22s). Canal: FNEEI. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=556hflH4-eg&ab\\_channel=FNEEI](https://www.youtube.com/watch?v=556hflH4-eg&ab_channel=FNEEI). Acesso em: 19 jan. 2022.



\_\_\_\_\_. **Gersem Baniwa**: índio e antropólogo. [Entrevista cedida a] Rachel Bertol. O Globo, 2008. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/gersem-baniwa-indio-antropologo-98367.html>. Acesso em: 17 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira-AM. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global. p.112-129, 2001.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma introdução. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 11-37.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In. CASTRO\_GOMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del hombre Editores. 2007. pp. 127-167.

MANAUS. **Decreto nº 8.396, de 20 de abril de 2006**. Dispõe sobre as Competências Genéricas, a Estrutura Operacional, o Quadro de Cargos de Provimento em Comissão e de Funções de Confiança da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e adota outras providências. Manaus, 2006.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação-SEMED. **Relatório**. Vol.1. 2020. Disponível em: <http://siged.manaus.am.gov.br/cadastrousuarioexterno/verificacao.aspx>. Acesso em: 29 nov. 2020.

MANAUS. Plano Municipal de Educação-PME (2015-2025). **Diário Oficial do Município de Manaus**. Ano XVI, Ed. 3674. Manaus, 2015.

MANAUS. **Decreto Nº 1394, de 29 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de ensino municipal no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências. Manaus: Prefeitura de Manaus, 2011. Disponível em: <http://leismunicipa.is/dvcom>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MANAUS. **Lei nº 1.893, de 23 de julho de 2014**. Altera a denominação das escolas municipais que especifica e dá outras providências. Manaus: Prefeitura de Manaus, [2014]. Disponível em: <http://leismunicipa.is/baiun>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MANAUS. **Lei nº 2000, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus, 24/06/2015. Ano XVI, Ed. 3674. Manaus, 2015.

MANAUS. **Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021**. Dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do município de

Manaus, e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus, 16/09/2021. Ano XXII, Ed. 5185. Manaus, 2021.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Diretrizes pedagógicas da Educação Escolar Indígena do município de Manaus**. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Escolar Indígena. Manaus, 2017.

MARINHO, Érica. **Proposta de regularização da educação indígena municipal é enviada à CMM**. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/?s=educa%C3%A7%C3%A3o+escolar+ind%C3%ADgena>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979 (Coleção “Missão Aberta”).

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Tradução de Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1977. (coleção O Mundo, Hoje, v.20).

MEC. Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Ricardo Henriques; Kleber Gesteira; Susana Grillo; Adelaide Chamusca (Org.). Brasília – DF, 2007. Cadernos Secad.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MUNDURUKU, Daniel. **Indígena em contexto urbano: o brasileiro que o Brasil precisa**. [S. l.: s. n.], [2020?]. 1 vídeo (13min32s). Canal: Daniel Munduruku. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=GFC5\\_1rqwBc&ab\\_channel=DanielMunduruku](https://www.youtube.com/watch?v=GFC5_1rqwBc&ab_channel=DanielMunduruku). Acesso em: 17 jan. 2022.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao\\_das\\_Nacoes\\_Unidas\\_sobre\\_os\\_Direitos\\_dos\\_Povos\\_Indigenas.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf). Acesso em: 29 jan. 2022.

OLIVEIRA, Cila Mariá de; RIBEIRO, G. O. A Educação Escolar Indígena e o ensino remoto em tempos de pandemia. In. **I Simpósio Processos Educativos e Identidades Amazônicas/Anuário do Instituto de Natureza e Cultura-ANINC**, v. 04, n. 01, 2021, p. 157-166. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/article/view/9166>. Acesso em: 23 nov. 2021.

PAIVA, Bianca; HEINEN, Maíra. **Indígenas na cidade: preconceito e pobreza marcam condições de vida**, 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/indigenas-na-cidade-pobreza-e-preconceito-marcam-condicao-de-vida>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PANKARARU, Paulo Celso de Oliveira. Povos Indígenas e reconhecimento da autonomia. *In:* PANKARARU, Paulo Celso de Oliveira. **Fortalecimento dos povos e das organizações indígenas.** São Paulo: FGV Direito, SP, 2019, p. 19 - (Coleção Pesquisa Direito FGV).

PINHEIRO, M. das G. S. P; SANTOS, J. N. **Educação Escolar Indígena nos Planos de Educação: PNE (2014-2024) e PME-Manaus (2015-2025): avanços, permanências e desafios.** Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas [e-ISSN: 2527-0141], v. 1, n. 1, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 107-130.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder y clasificación social. *In:* CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, T. (Orgs). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre Editores, 2007. P. 93-126.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Escola indígena municipal etãpinopona – Tuyuka e a construção da identidade tuyuka.** Campo Grande, 2005. 381p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar indígena: avanços e perspectivas.** Roma, 2005, pp. 391-396. Disponível em: [http://www.salesian.online/wp-content/uploads/2019/08/392\\_Bicentenario-2015-PedSal.pdf](http://www.salesian.online/wp-content/uploads/2019/08/392_Bicentenario-2015-PedSal.pdf). Acesso em: 23 dez. 2021.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 12 ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1992 (Coleção educação contemporânea).

RIBEIRO, Giovana de Oliveira. **Assessor Pedagógico: perspectivas e desafios no assessoramento pedagógico nas escolas indígenas e nos centros municipais de educação escolar indígena de Manaus.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2020.

SANTOS, Jonise Nunes. **Educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011).** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

SANTOS, J. N.; PINHEIRO, M. das G. S. P. **Políticas públicas e educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011).** Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 11, n. 20 p. 75-97 set./dez. 2015.

SANTOS, Glademir Sales dos. Etnografia da inclusão: a resistência contra a indiferença. *In:* ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de.; SANTOS, Glademir Sales dos (Org.). **Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus.** Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2008.

SANTOS, Cirlene Batista dos. **Os direitos dos indígenas na cidade de Manaus**. Manaus, 2014 (Relatório final – PIBIC).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SECAD/MEC. Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Ricardo Henriques; Kleber Gesteira; Susana Grillo; Adelaide Chamusca (Org.). Brasília – DF, 2007. Cadernos Secad.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório**. 2020. Disponível em: <http://siged.manaus.am.gov.br/cadastrousuarioexterno/verificacao.aspx>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SERRÃO, Lorena. **Educadores reconhecem como marco histórico regulamentação das escolas municipais indígenas**. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/?s=educa%C3%A7%C3%A3o+escolar+ind%C3%ADgena>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SHIGUNOV NETO, A; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas considerações**. Educar: Editora UFPR. N. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, Rossieli Soares da. Apresentação. In: AMAZONAS. Secretaria de Estado de educação e qualidade de Ensino (SEDUC/AM). **Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM)**. Manaus-Amazonas. 2015.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global, 2004.

SILVA, Fabrício Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisa sobre as Américas**. v. 12, n. 1, 2018, p. 68 – 87.

SILA, Zilmar Lima da Silva. **Território e Territorialidades indígenas na cidade de Manaus**. Manaus-PIBIC-UFAM, 2009.

SILVA, Elisângela Guedes da. Indígenas e o processo de Migração para a cidade. In: SILVA, Elisângela Guedes da. **Indígenas no contexto urbano: identidades, culturas e educação escolar dos indígenas residentes na comunidade nações indígenas Tarumã Manaus**. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019, 162f.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. As organizações indígenas. In: PANKARARU, Paulo Celso de Oliveira. **Fortalecimento dos povos e das organizações indígenas**. São Paulo: FGV Direito, SP, 2019, p. 17 - 21 (Coleção Pesquisa Direito FGV).

SOUZA, Alcione Deodato de. **Construção do reconhecimento: um estudo da educação Kokama na comunidade Nova Esperança**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manaus, 2021.

SOUZA, Valdinar Monteiro. **Que diferença faz lei ou decreto?** 2014. Disponível em: <https://drvaldinar.jusbrasil.com.br/artigos/116712721/que-diferenca-faz-lei-ou-decreto/amp>. Acesso em: 06 nov. 2021.

SOUZA, Alfredo Clodomir Rolins de.; SILVA, Raimunda Gomes da.; SANTOS, Raimundo Nonato Gomes dos. As implicações da lei nº 11.645/2008: algumas reflexões sobre o ensino de história. **Revista Eletrônica Discente do Curso de História – UFAM**, v. 4, n. 2, ano 4, 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44 – 70.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

UNDIME. **Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas**. – São Paulo: Fundação Santillana, 2017.

UNDIME (Org.). **Caderno de orientações ao dirigente municipal de educação: fundamentos, políticas e práticas**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15.ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

VOZES da Floresta. **Ailton Krenak**. [S.I.: s.n], 2020. 1vídeo (59min39s). Publicado pelo canal: Le Monde Diplomatique Brasil. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=KRTJH1os4w&ab\\_channel=LeMondeDiplomatiqueBrasi](https://www.youtube.com/watch?v=KRTJH1os4w&ab_channel=LeMondeDiplomatiqueBrasi). Acesso em: 28 jan. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidade: las insurgencias político-epistemicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, n.9, julio-diciembre, 2008, pp.131-152. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>. Acesso em: 12 jul. 2021.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. **Escola de brancos em malocas de índio**. Manaus/AM. EDUA – Editora da Universidade do Amazonas. 2000.

WEIGEL, Valéria Augusta; RAMOS, José Ademir. O processo educativo dos internatos para os índios do Alto Rio Negro-Amazonas. In: SEKI, Lucy (Org.). **Linguística Indígena e Educação na América Latina**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 285-305.

# Apêndice

## **Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

### **Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas MESTRADO EM CIÊNCIAS HUMANAS**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O(A) Sr(a) está sendo convidado a contribuir com o projeto de pesquisa **“DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS A ESCOLA INDIGENA: percursos e desafios em torno de processos decoloniais”**, sob a responsabilidade do pesquisador Manoel Inácio de Oliveira, endereço: Avenida Leonardo Malcher, 1728, Praça 14, Manaus - Amazonas – Brasil, CEP: 69020-070, telefone/Fax: +55 92 3878-4405, email: [mido.mic20@uea.edu.br](mailto:mido.mic20@uea.edu.br), e orientado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Jocilene Gomes da Cruz, endereço: Avenida Leonardo Malcher, 1728, Praça 14, Manaus - Amazonas – Brasil, CEP: 69020-070, telefone/Fax: +55 92 38784405, e-mail: [cienciashumanas@uea.edu.br](mailto:cienciashumanas@uea.edu.br).

Conforme o OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021, que dar Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, esclarecemos alguns dos seus direitos, abaixo:

- 1) O (a) Sr.(a) tem o direito de guardar uma cópia deste documento eletrônico, em seus arquivos, pois o mesmo se configura em um documento que autoriza a sua participação na pesquisa, bem como ajuda a esclarecer algumas dúvidas referente a pesquisa. (2.2 do Ofício Circular n. 2/2021 – CONEP/SECNS/MS).
- 2) O (a) Sr.(a) também tem o direito a não responder qualquer pergunta realizada pelo pesquisador, sem ter que dar explicações do motivo que o(a) leve a não responder, pois a pesquisa não tem nenhuma pergunta que seja obrigatória. Também poderá sair da pesquisa em qualquer momento que achar necessário, sem nenhum prejuízo ou necessidade de explicações. (2.2.1 do Ofício Circular n. 2/2021 – CONEP/SECNS/MS).
- 3) Informamos que, antes de responder a qualquer pergunta, o (a) sr.(a) terá acesso aos tópicos que serão abordados na entrevista, para que sua decisão de fala seja a mais acertada possível. (2.2.3 do Ofício Circular n. 2/2021 – CONEP/SECNS/MS).

Conforme a Resolução 510/2016, referente as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo a obtenção de informações por meio do contato com



participantes, com base no artigo 17, apresentamos alguns esclarecimentos sobre a pesquisa e sua participação na mesma.

Como justificativa para a realização desta pesquisa, dizemos que ela é importante porque a temática da educação escolar indígena tem sido objeto de estudos e pesquisas de universidades no Amazonas, suscitando vários questionamentos e diálogos na área educacional, buscando contribuir para o aprofundamento e para a construção de conhecimentos sobre as diferentes formas de interação sociocultural dos povos indígenas com a sociedade não-indígena. Essas pesquisas proporcionam também compreensão sobre os aspectos sócio-políticos que têm permeado as experiências de vida dos indígenas no passado e no presente, contribuindo para ampliar e difundir o conhecimento científico sobre essas sociedades, assim como para propor e implementar políticas públicas que somem aos projetos de futuro de muitos povos para fortalecimento da cultura étnica.

Considerando anos de exploração, exclusão, integração forçada dos povos indígenas à sociedade não-indígena, as políticas públicas realizadas a partir da década de 1988, quando da inclusão dos direitos dos povos indígenas na Constituição Federal do Brasil, e mesmo com alguns avanços na Educação Escolar Indígena (EEI), com os desafios que se impõem, principalmente aos indígenas que moram na cidade de Manaus, ainda é possível percebermos que há impasses que fazem com que a Educação Escolar Indígena não avance da forma como se espera, ou que retarda o seu desenvolvimento. Tendo essas questões à frente, decidimos pesquisar sobre a Educação Escolar Indígena, tendo um olhar voltado para os Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI's) de Manaus.

Assim, nossa pesquisa se justifica por auxiliar professores, pesquisadores, acadêmicos e a comunidade em geral que tenham interesse em conhecer e aprofundar sobre a Educação Escolar Indígena, em Manaus, com um foco nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI).

O **objetivo geral** da pesquisa é: Analisar a história e a trajetória dos professores indígenas em torno da Educação Escolar Indígena, em Manaus, na mobilização para instituírem Escolas Indígenas. Dentre os **Objetivos Específicos** propõe-se: 1) Contextualizar a criação dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena; 2) Verificar a participação dos professores indígenas na criação dos Centros; 3) Conhecer as concepções dos professores indígenas acerca da Educação Escolar Indígena em Manaus.

Utilizaremos como metodologia para a realização desta pesquisa, a pesquisa bibliográfica, procurando informações relevantes em artigos científicos, dissertações de

mestrado e teses de doutorado, bem como informações documentais. Também utilizaremos para as entrevistas, meios digitais como *google meet* (plataforma digital que nos permite uma comunicação online e direta), *e-mail* (correio eletrônico que permite uma comunicação indireta), ligação de voz por celular.

**Os critérios para cooperação no estudo seguirão os seguintes aspectos:**

- 1. Participação na pesquisa:** Sua participação é voluntária e consiste em participar de entrevistas, enquanto durar a pesquisa ou até que seja feita a recusa, sobre sua percepção acerca da forma como o tema Educação Escolar Indígena vem sendo percebido socialmente e as ações voltadas para garantia de direitos e proteção desse segmento, estando os resultados acessíveis apenas ao pesquisador responsável, cumprindo as condições de anonimato previstos nas Resolução CNS 466/2012 e da Resolução CNS 510/2016. As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ficando a critério do(a) participante ser identificado ou não na pesquisa. Caso se sinta constrangido(a) com alguma das perguntas, você não é obrigado(a) a responder.
- 2. Critérios para participação:** O(A) Sr(a) está sendo convidado por que 1) Foi professor(a) indígena deste Centro Municipal de Educação Escolar Indígena até o ano de 2020; 2) É líder da comunidade ou deste Centro Municipal de Educação Escolar Indígena; 3) É Assessor(a) Pedagógico da Gerência de Educação Escola Indígena (GEEI), ou atuou como assessor(a), ligada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Manaus/AM; 4) É coordenador(a) da Coordenação dos Povos indígenas de Manaus e Entorno (COPIME) ou já atuou como coordenador(a) da mesma.
- 3. Riscos para os participantes da pesquisa:** Toda pesquisa que envolve seres humanos apresenta riscos. Nesse caso, espera-se algum tipo de desconforto, inibição ou constrangimento em relação a alguma pergunta. Por se tratar de entrevistas no meio virtual, há a probabilidade de vazamentos de dados por parte da plataforma usada.
- 4. Procedimentos para mitigação (evitar/amenizar) os riscos:** Objetivando a mitigação de riscos e desconfortos dos participantes da pesquisa, será tomado o cuidado nas abordagens para evitar riscos de ordem psicológica; haverá o cuidado na elaboração de perguntas que não exponha os sujeitos, respeitando seu tempo e o interesse em contribuir com a pesquisa. Referente a questões de vazamento de dados, serão tomadas medidas judiciais cabíveis junto à plataforma digital utilizada, caso ocorra algum tipo de vazamento de informações, sem acarretar nenhuma despesa aos participantes. Para evitar riscos de contaminação pelo Coronavírus (Covid-19), a entrevista se dará por meio virtual, através da plataforma digital Google Meet, E-mail, ligação de voz ou mensagens no WhatsApp. O link da entrevista será

encaminhado ao participante 30 minutos antes da entrevista. As entrevistas serão realizadas de forma individual, em dia e horário indicado pelo participante, de forma a garantir uma privacidade maior, além da liberdade para responder ou não qualquer uma das perguntas a serem feitas pelo pesquisador. O tempo estimado para entrevista será de aproximadamente uma hora e meia (1h30min). Após cada entrevista os dados serão baixados, apagados da plataforma digital ou aplicativo e armazenados em Disco Rígido (HD) externo de propriedade do pesquisador responsável, criptografado por meio do programa VeraCrypt, cujo acesso aos arquivos só é possível pelo pesquisador de uso da chave de acesso. O TCLE estará disponível no formato digital, pelo *google Forms* (formulário do Google) no qual o participante terá acesso e poderá registrar sua resposta de aceitação ou negação na participação da pesquisa, de forma segura do contágio do novo coronavírus.

**5. Indenizações:** Fica assegurado ao participante da pesquisa buscar indenizações e cobertura material para reparação mediante eventuais danos ocorridos devido a participação na pesquisa, e/ou em caso de quebra de sigilo, ou outras providências cabíveis em lei.

**6. Confidencialidade:** Serão mantidos sigilo e confidencialidade quanto aos dados e informações coletadas durante a pesquisa/entrevista. O material produzido durante as entrevistas será utilizado somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com sigilo e confidencialidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação, respeitando a vontade do participante da entrevista em ser identificado ou não durante a fase de coleta de informações, análise de dados e divulgação dos resultados da pesquisa (em seminários, conferências, palestras, revistas, periódicos, etc). Os dados coletados por meio das entrevistas serão lançados nos resultados da pesquisa, os quais ficarão retidos pelo pesquisador responsável, para uso dessas informações no trabalho de dissertação a ser desenvolvido e/ou artigos científicos relacionados a presente pesquisa, podendo ser utilizados na divulgação em jornais e/ou revistas científicas nacionais e internacionais, respeitando sempre o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes. Em caso de desistência os dados do participante e as informações fornecidas (após identificação) serão excluídos da pesquisa.

**7. Benefícios:** São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: contribuir para um maior entendimento acerca da importância da criação de mais Escolas Indígenas, e sua importância para a comunidade indígena; Trará informações sobre as concepções dos professores indígenas e movimentos indígenas referente à Educação Escola Indígena; Contribuir na visibilidade aos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI); Ser mais um instrumento de reflexão para pensar uma educação de qualidade e intercultural; Trará um reflexo sobre a relação entre a Centros Municipais de Educação Escolar Indígena com a

Secretaria Municipal de Educação – SEMED da cidade de Manaus e a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME), fortalecendo as parcerias em prol da qualidade da oferta da Educação Escolar Indígena. Contribuir para um melhor conhecimento dos limites e desafios educacionais e da importância do reconhecimento dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI) em Escolas Indígenas em Manaus. Contribuindo para um melhor conhecimento dos limites e desafios educacionais e da importância do reconhecimento dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI) em Escolas Indígenas em Manaus.

**8. Ressarcimento das despesas:** Será facultado ao participante a recusa ou desistência de participação na pesquisa, em qualquer fase da pesquisa, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao participante. Todas as despesas tidas com a pesquisa serão de responsabilidade do pesquisador responsável, isto é, os participantes da pesquisa não arcarão com nenhum custo referente ao uso das plataformas virtuais a serem utilizadas durante a pesquisa, sendo garantido o direito do participante a buscar indenização mediante eventuais danos ocorridos devido a participação na pesquisa.

**9. Formas de assistência:** Você terá assistência imediata, integral e gratuita o tempo que for necessário, conforme legislações vigentes, referente à pesquisa, sobre dúvidas ou mesmo sobre esclarecimentos de como está o andamento da pesquisa em questão. O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável Manoel Inácio de Oliveira, mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) na Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a qualquer tempo, caso sejam necessários melhores esclarecimentos, incluindo eventuais dúvidas que os entrevistados possam ter, mesmo quando encerrada as etapas da entrevista e do estudo, através dos e-mail: [manoelfides@gmail.com](mailto:manoelfides@gmail.com) (e-mail pessoal), [mido.mic20@uea.edu.br](mailto:mido.mic20@uea.edu.br) (e-mail institucional), telefone celular (92) 99519-1895 ou no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) na Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT) situada na Av. Leonardo Malcher, 1728, Praça 14, Manaus - Amazonas. CEP: 69020-070, e-mail: [cienciashumanas@uea.edu.br](mailto:cienciashumanas@uea.edu.br)

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e pode ser encontrada informações sobre o CAAE n. 45476021.3.0000.5016, no site da Plataforma Brasil via link <https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf>. O CEP/UEA é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos

participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, que tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. É o departamento responsável pela avaliação dos projetos de pesquisa para garantir que os mesmos estejam dentro das normas legais e assegurando todos os direitos dos sujeitos participantes da pesquisa. O CEP/UEA fica localizado no 1º andar do prédio administrativo da ESA-UEA, sito à Avenida Carvalho Leal, 1777 Cachoerinha, CEP 69065-001, por telefone (92) 3878-4368, ou via e-mail: [cep.uea@gmail.com](mailto:cep.uea@gmail.com). Pode consultar ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), de segunda a sexta-feira, de 8h às 19h localizada na Esplanada dos Ministérios Edifício Anexo Bl. G Ala B Sl. 13-B, Cep: 70.058-900, Brasília – DF. E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br). Fone: (61) 3315-5878

**10. Esclarecimentos:** você também terá acesso aos resultados finais da pesquisa e defesa da dissertação, através do site do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGIC), na aba “Dissertações” (<http://www.pos.uea.edu.br/cienciashumanas/categoria.php?area=DST>). Esclarecemos também que você terá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou poderá solicitar, também via e-mail [mido.mic20@uea.edu.br](mailto:mido.mic20@uea.edu.br) ou telefone (92) 99519-1895. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Este documento (TCLE) será assinado pelo pesquisador e encaminhado via e-mail ao Sr. (a) em prazo de até cinco dias, após o consentimento da pesquisa.

**11. Consentimento Pós-Informação**

Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Manaus, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante

\_\_\_\_\_  
Manoel Inácio de Oliveira  
Pesquisador Responsável

**Apêndice B:** Carta Convite para participação da pesquisa**CARTA CONVITE**

Prezado(a) Sr(a) .....

Ao cumprimenta-lo(a) cordialmente, gostaríamos, primeiramente, de esclarecer que obtivemos seus contatos (nome, telefone) por meio de(a) ....., que após explicarmos o motivo da solicitação, nos forneceu as informações. Nesse sentido pedimos desculpas, caso nossa atitude lhe cause alguma insatisfação.

Na oportunidade, por meio desta, CONVIDAMOS o(a) sr(a) para participar, de forma voluntária, da pesquisa de mestrado intitulada **“DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS A ESCOLA INDÍGENA: percursos e desafios em torno de processos decoloniais”**, que tem como **Objetivo Geral:** Analisar a história e a trajetória dos professores indígenas em torno da Educação Escolar Indígena, em Manaus, na mobilização para instituírem Escolas Indígenas. Dentre os **Objetivos Específicos** propõe-se: 1) Contextualizar a criação dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena; 2) Verificar a participação dos professores indígenas na criação dos Centros; 3) Conhecer as concepções dos professores indígenas acerca da Educação Escolar Indígena em Manaus. A pesquisa tem como pesquisador responsável Manoel Inácio de Oliveira, aluno do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade do Estado do Amazonas – PPGICH/UEA, inscrito sob a matrícula nº 2094930011.

Salientamos que este é apenas um convite. Caso aceite participar da pesquisa, solicitamos que entre em contato com o pesquisador responsável, Manoel Inácio de Oliveira, por meio de um dos contatos de e-mail: [manoelfides@gmail.com](mailto:manoelfides@gmail.com) ou [mido.mic@uea.edu.br](mailto:mido.mic@uea.edu.br), ou telefone celular (92) 99519-1895, para marcar uma reunião onde será apresentado e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Apenas será considerado como anuência, para participar, após a assinatura do TCLE. O TCLE é um documento onde consta as principais informações sobre a pesquisa, esclarecendo algumas dúvidas.

Caso o(a) sr(a) decida desistir de participar da pesquisa, em qualquer momento, sugerimos que entre em contato, por meio dos contatos acima mencionados, manifestando por escrito, ou por meio de áudio, seu desejo de sair da pesquisa, e a retirada da utilização de dados.

O(a) sr(a) não tem obrigação de explicar os motivos de sua desistência. Sua decisão não lhe trará nenhuma despesa ou prejuízo.

O(a) sr(a) receberá, do pesquisador responsável, um documento de ciência confirmando que concorda com sua decisão, conforme orienta o item 4.2 do Ofício Circular N° 02/2021 – CONEP/SECNS/MS.

Agradecemos sua atenção

Manaus/AM, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

---

Manoel Inácio de Oliveira  
(pesquisador responsável)

---

Jocilene Gomes da Cruz  
(orientadora)

## Apêndice C: Modelos de Cartas de Solicitação de Anuência

### CARTA DE SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA

Sr(a).  
 Líder da Comunidade Indígena .....  
 Espaço Cultural .....  
 Rua ....., Manaus-AM

Ao cumprimentá-lo(a) cordialmente, solicitamos a sua autorização para a realização da dissertação de mestrado do aluno Manoel Inácio de Oliveira, que tem como título “**DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS A ESCOLA INDÍGENA: percursos e desafios em torno de processos decoloniais**”. O mesmo pertencente ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas- PPGICH, da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Jocilene Gomes da Cruz.

A pesquisa que se pretende realizar tem como **objetivo geral**: Analisar a história e a trajetória dos professores indígenas em torno da Educação Escolar Indígena, em Manaus, na mobilização para instituírem Escolas Indígenas. Dentre os **Objetivos Específicos** propõe-se: 1) Contextualizar a criação dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena; 2) Verificar a participação dos professores indígenas na criação dos Centros; 3) Conhecer as concepções dos professores indígenas acerca da Educação Escolar Indígena em Manaus.

Por meio dessa pesquisa são esperadas algumas contribuições, tais como, contribuir para um maior entendimento acerca da importância da criação de mais Escolas Indígenas, e sua importância para a comunidade indígena; Trará informações sobre as concepções dos professores indígenas e movimentos indígenas referente à Educação Escola Indígena; Contribuir na visibilidade aos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI); Ser mais um instrumento de reflexão para pensar uma educação de qualidade e intercultural; Trará um reflexo sobre a relação entre os Centros Municipais de Educação Escolar Indígena e a Secretaria Municipal de Educação – SEMED da cidade de Manaus e a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME), fortalecendo as parcerias em prol da qualidade da oferta da Educação Escolar Indígena.

Registra-se que a Carta de Anuência institucional representa um documento obrigatório a ser apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP para aprovação da pesquisa. Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários sobre a



referida proposta de pesquisa, pelos contatos: Celular: (92) 99519-1895; E-mail: [manoelfides@gmail.com](mailto:manoelfides@gmail.com) / [mido.mic20@uea.edu.br](mailto:mido.mic20@uea.edu.br)

Agradeço a atenção.

Manaus- AM, .... de ..... de 2021.

---

Manoel Inácio de Oliveira  
(Mestrando)

---

Jocilene Gomes da Cruz  
(Orientadora)

## CARTA DE SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA

Sr. Secretário Pauderney Avelino  
Secretaria Municipal de Educação – SEMED-Manaus

Ao cumprimentá-lo(a) cordialmente, solicitamos a sua autorização para a realização da Pesquisa de dissertação de mestrado do aluno Manoel Inácio de Oliveira, que tem como título **“DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS A ESCOLAS INDÍGENAS: percursos e desafios em torno de processos decoloniais”**, que tem como um dos locais de pesquisa a Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI, desta Secretaria Municipal de Educação – SEMED-Manaus. O referido mestrando pertencente ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas- PPGICH, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Jocilene Gomes da Cruz.

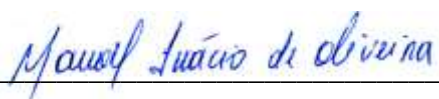
A pesquisa que se pretende realizar tem como **objetivo geral**: Analisar a história e a trajetória dos professores indígenas em torno da Educação Escolar Indígena, em Manaus, na mobilização para instituírem Escolas Indígenas. Dentre os **Objetivos Específicos** propõe-se: 1) Contextualizar a criação dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena; 2) Verificar a participação dos professores indígenas na criação dos Centros; 3) Conhecer as concepções dos professores indígenas acerca da Educação Escolar Indígena em Manaus.

Por meio dessa pesquisa são esperadas algumas contribuições, tais como, contribuir para um maior entendimento acerca da importância da criação de mais Escolas Indígenas, e sua importância para a comunidade indígena; Trará informações sobre as concepções dos professores indígenas e movimentos indígenas referente à Educação Escola Indígena; Contribuir na visibilidade aos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI); Ser mais um instrumento de reflexão para pensar uma educação de qualidade e intercultural; Trará um reflexo sobre a relação entre os Centros Municipais de Educação Escolar Indígena e a Secretaria Municipal de Educação – SEMED da cidade de Manaus e a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME), fortalecendo as parcerias em prol da qualidade da oferta da Educação Escolar Indígena. Contribuir para um melhor conhecimento dos limites e desafios educacionais e da importância do reconhecimento dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI) em Escolas Indígenas em Manaus.

Registra-se que a Carta de Anuência institucional representa um documento obrigatório a ser apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP para aprovação da pesquisa.

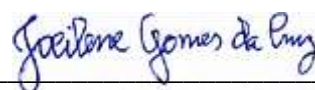
Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários sobre a referida proposta de pesquisa, pelos contatos: Celular: (92) 99519-1895; E-mail: [manoelfides@gmail.com](mailto:manoelfides@gmail.com) / [mido.mic20@uea.edu.br](mailto:mido.mic20@uea.edu.br) / [jgcruz@uea.edu.br](mailto:jgcruz@uea.edu.br)

Agradeço a atenção.



---

Manoel Inácio de Oliveira  
(Mestrando)



---

Jocilene Gomes da Cruz  
(Orientadora)

Manaus- AM, 20 de maio de 2021.

## Apêndice D: Entrevista Virtual: Professor(a) Indígena

### Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas MESTRADO EM CIÊNCIAS HUMANAS

**Pesquisador:** Manoel Inácio de Oliveira

**Título da Pesquisa:** DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS A ESCOLA INDÍGENA: percursos e desafios em torno de processos decoloniais

<b>ENTREVISTA VIRTUAL – PROFESSOR(A) INDÍGENA</b>
---

#### Primeiro Bloco – Trajetória pessoal

1. Gostaria de começar nossa conversa pedindo que você se apresentasse e contasse como se tornou professor(a)?
2. Como foi sua trajetória como professor(a) em Manaus?

#### Segundo bloco – Educação Escolar Indígena/ Educação Indígena/ Escola Indígena

3. O que é Educação Indígena?
4. O que é a Educação Escolar Indígena?
5. Qual é o lugar da Educação Indígena com a criação da Escola Indígena?
6. O que é Educação Escolar Indígena diferenciada? Quando vocês falam em “diferenciada” estão se referindo à quê?
7. Você acha que a escola ajuda ou atrapalha o dia-a-dia da comunidade? De que forma?
8. Como seria a Escola Indígena na sua visão? Quais seriam suas principais características?
9. Como você avalia a Educação Escolar Indígena hoje em Manaus e no CMEEI da sua comunidade?
10. Vocês querem uma escola na comunidade? Por quê?
11. Qual o papel e o impacto da escola indígena na comunidade?
12. Qual a importância da educação escolar para os indígenas?
13. De que forma a escola indígena pode ajudar a resolver as necessidades das comunidades?
14. Na sua visão, as pedagogias indígenas são compatíveis com a escola indígena que temos atualmente?
15. A Educação Escolar Indígena, como se apresenta hoje, em Manaus, atende as expectativas do povo Apurinã? Sim. Por que? Não. Por que? O que falta?

#### Terceiro bloco – CMEEI / Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas

16. O que é o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena (CMEEI)?

17. Quando foi construído o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena? Por quem? Pode descrever a história de criação?
18. O que o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena representa para as comunidades?
19. Como funciona a educação escolar nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena?
20. Como você avalia a educação escolar no Centro Municipais de Educação Escolar Indígena, em Manaus?
21. Como você avalia a educação escolar no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena?
22. Qual é a situação atual do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena?

**Quarto bloco – Atuação do governo municipal na EEI / Políticas Públicas para a EEI**

23. Como você vê a atuação do poder público municipal referente à Educação Escolar Indígena em Manaus? No CMEEI?
24. O que a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) representa para o CMEEI?
25. Quais os projetos de educação escolar indígena que a GEEI tem no CMEEI?
26. Como você avaliaria a atuação da GEEI referente a educação escolar indígena?
27. Atualmente há uma rotatividade de professores(as) indígenas na Secretaria Municipal de Educação, de Manaus. Como você avalia essa situação?
28. O município de Manaus possui as “Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena no Município de Manaus”. Você ou alguém de sua comunidade, participou na elaboração dessas Diretrizes, ou conhece algum(a) professor(a) indígena que tenha participado?
29. Atualmente há uma rotatividade de professores(as) indígenas na Secretaria Municipal de Educação, de Manaus. Como você avalia essa situação?

**Quinto bloco – Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021 – Dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal (...)**

30. O que você acha da aprovação dessa lei? O que ela representa?
31. Você ou alguém da sua comunidade teve participação na elaboração, discussão dessa lei?
32. No Art. 2º da referida Lei, fala em Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (antigo CMEEI). O que é esse espaço? É o mesmo CMEEI?
33. Muda alguma coisa com a alteração desse nome? O que era lecionado, a maneira de lecionar, a estrutura, etc.?
34. É importante manter esse “Espaço” e construir uma escola indígena? Ou construir um espaço que sirva aos dois propósitos?
35. Para encerrar, você gostaria de falar mais alguma coisa?

## **Apêndice E: Entrevista Virtual: Representante da COPIME**

### **Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas MESTRADO EM CIÊNCIAS HUMANAS**

**Pesquisador:** Manoel Inácio de Oliveira

**Título da Pesquisa:** DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS A ESCOLA INDÍGENA: percursos e desafios em torno de processos decoloniais

#### **ENTREVISTA VIRTUAL – REPRESENTANTES/MEMBROS DA COPIME**

##### **Bloco 1 – apresentação pessoal e profissional**

1. Gostaria de começar nossa conversa pedindo que você se apresentasse e falasse sobre sua trajetória na Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno – COPIME.

##### **Bloco 2 – A COPIME**

2. O que é a COPIME? (Explique para alguém que, por exemplo, nunca ouviu falar sobre esta organização.
3. Qual a influência da COPIME com referência à Educação Escolar Indígena, em Manaus?

##### **Bloco 3 – Lei 2.781 de 16 de setembro de 2021**

4. Existe a Lei 2.781 que dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal – EIM, regularização das Salas de Estudo de Língua e Conhecimentos Tradicionais Indígenas, na rede municipal de ensino da SEMED-Manaus. Você poderia falar sobre essa proposta? Como iniciou? Quem esteve envolvido? Como foi o desfecho dessa mobilização?
5. As Salas de Estudo de Língua e Conhecimentos Tradicionais Indígenas são os mesmos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena-CMEEI? Se não são, como ficam os CMEEI frente a esta proposta de Projeto de Lei?
6. A aprovação dessa nova lei, contempla/responde os anseios das comunidades indígenas que residem em Manaus, acerca da educação escolar indígena?
7. Qual a importância dessa Lei para a educação escolar indígena em Manaus?
8. A proposta do Projeto de Lei sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal – EIM, que existe junto ao Ministério Público é uma atualização ou substitui o Decreto Municipal Nº 1.394/2011?
9. Para encerrar, você gostaria de falar mais alguma coisa?

**Apêndice F: Entrevista Virtual: Assessor Pedagógico/ GEEI**

**Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas  
MESTRADO EM CIÊNCIAS HUMANAS**

**Pesquisador:** Manoel Inácio de Oliveira

**Título da Pesquisa:** DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS A ESCOLA INDÍGENA: percursos e desafios em torno de processos decoloniais

**ENTREVISTA VIRTUAL – Assessor Pedagógico/ Gerência de Educação Escolar  
Indígena-GEEI/ SEMED-Manaus**

**Bloco 1 – Apresentação pessoal / profissional**

1. Gostaria de iniciar nossa conversa pedindo que você se apresentasse e falasse sobre sua trajetória como Assessor(a) Pedagógico(a) na Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI/SEMED.
2. Enquanto Assessor(a) pedagógico(a), quais as atividades que realiza junto aos professores(as) indígenas?
3. Como funciona o assessoramento aos professores indígenas pela GEEI?

**Bloco 2 - CMEEI / Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas**

4. O que é o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena (CMEEI)?
5. Como funciona a educação escolar nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena?
6. Como você avalia a educação escolar no Centro Municipais de Educação Escolar Indígena, em Manaus?
7. Qual(is) a(s) situação(ões) dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, em Manaus, referente a estruturas físicas e pedagógicas?
8. Quais os principais desafios enfrentados na Educação Escolar Indígena, no município de Manaus?
9. Quantas Escolas Indígenas há na cidade de Manaus?
10. Como é a educação escolar nas Escolas Indígenas, em Manaus? Calendário; dia-a-dia?
11. Quais são os desafios que as Escolas Indígenas, em Manaus, enfrentam atualmente?
12. Como você avalia a Educação Escolar Indígena, atualmente, no município de Manaus?

**Bloco 3 – GEEI / Ações**

13. O que é a Gerência de Educação Escolar Indígena?
14. Quais as iniciativas, referente aos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena / educação escolar indígena, elaboradas e/ou implementadas pela SEMED/GEEI de 2011 a 2021?

15. Quais os projetos de educação escolar indígena que a GEEI atualmente vem implementando desde 2011 a 2021?
16. Atualmente há uma rotatividade de professores(as) indígenas na Secretaria Municipal de Educação, de Manaus. Existe alguma ação pública municipal para mudar essa realidade? Como você avalia essa situação?
17. O município de Manaus possui as “Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena no Município de Manaus”. Houve, na elaboração dessas Diretrizes, a participação de movimento indígenas, de membros de cada CMEEI de Manaus?
18. O que o poder público municipal tem feito (quais ações) sobre a regularização dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena?

#### **Bloco 4 – Lei 2.781, de 16 de setembro de 2021**

19. Recentemente foi aprovada/sancionada pelo prefeito em exercício de Manaus, a Lei 2.781, que dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal, etc. como você ver a aprovação dessa lei?
20. Essa nova Lei, é uma atualização ou substitui o Decreto Municipal Nº 1.394/2011?
21. Quais sujeitos (indígenas, comunidades indígenas, ONG's, Associações/organizações indígenas e indigenistas, etc) estavam envolvidos na discussão da proposta de minuta dessa lei?
22. No Art. 2º da referida Lei, fala em Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (antigo CMEEI). O que é esse espaço? É o mesmo CMEEI?
23. Muda alguma coisa com a alteração desse nome? O que era lecionado, a maneira de lecionar, a estrutura, etc.?
24. Qual a posição da GEEI referente a regularização dos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (antigo CMEEI)?
25. Seria viável transformar os Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (antigo CMEEI) em Escolas Indígenas Municipais?
26. Serão dois espaços de educação (escolar) indígena (EELCTI e as EIM)? Serão dois Projetos Políticos Pedagógicos? Os professores das EIM serão os mesmos dos EELCTI?
27. Para encerrar nossa conversa, você gostaria de falar mais alguma coisa?



## Apêndice G: Entrevista Virtual: Representante do FOREEIA

### Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas MESTRADO EM CIÊNCIAS HUMANAS

**Pesquisador:** Manoel Inácio de Oliveira

**Título da Pesquisa:** DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS A ESCOLA INDÍGENA: percursos e desafios em torno de processos decoloniais

<b>ENTREVISTA VIRTUAL – FOREEIA</b>
-------------------------------------

#### Primeiro bloco – Educação Escolar Indígena/ Educação Indígena/ Escola Indígena

1. O que é Educação Indígena?
2. O que é a Educação Escolar Indígena?
3. Qual é o lugar da Educação Indígena com a criação da Escola Indígena?
4. O que é Educação Escolar Indígena diferenciada? Quando vocês falam em “diferenciada” estão se referindo à quê?
5. Você acha que a escola ajuda ou atrapalha o dia-a-dia da comunidade? De que forma?
6. Como seria a Escola Indígena na sua visão? Quais seriam suas principais características?
7. Qual a importância da educação escolar para os indígenas?

#### Terceiro bloco – Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas - FOREEIA

8. O que é o FOREEIA?
9. Como surgiu o FOREEIA?
10. Qual a função do FOREEIA?
11. Quais as ações realizadas pelo FOREEIA referente a Educação Escolar Indígena em Manaus?

#### Quinto bloco – Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021 – Dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal (...)

12. O FOREEIA participou a elaboração dessa lei? Da proposta de minuta da lei?
13. O que você acha da aprovação dessa lei? O que ela representa?
14. Você ou alguém da sua comunidade teve participação na elaboração, discussão dessa lei?
15. No Art. 2º da referida Lei, fala em Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (antigo CMEEI). O que muda com a alteração desse nome?
16. É importante manter esse “Espaço de Estudo...” e construir uma escola indígena? Ou construir um espaço que sirva aos dois propósitos?
17. Para encerrar, você gostaria de falar mais alguma coisa?

# ANEXO

Anexo A – Lei nº. 2781, de 16 de setembro de 2021

## **LEI Nº 2.781, DE 16 DE SETEMBRO DE 2021<sup>71</sup>**

**DISPÕE** sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências.

O **PREFEITO DE MANAUS**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 80, inc. IV, da Lei Orgânica do Município de Manaus,

**FAÇO SABER** que o Poder Legislativo decretou e eu sanciono a seguinte

### **LEI:**

#### **CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

**Art. 1.º** Fica criada a categoria Escola Indígena Municipal (EIM) no Sistema de Ensino da rede municipal da Secretaria Municipal de Educação (Semed) no âmbito do município de Manaus.

**Parágrafo único.** A Educação Escolar Indígena é parte integrante do Sistema Municipal de Ensino e pode ser operacionalizada na forma de educação integral específica, diferenciada, intercultural e bilíngue para os povos indígenas do município de Manaus.

#### **CAPÍTULO II DOS CONCEITOS, DOS PRINCÍPIOS E DAS FINALIDADES**

##### **Seção I Dos Conceitos**

**Art. 2.º** Para efeito desta Lei, entende-se por:

**I** – Políticas Municipais de Educação Escolar Indígena: sistema de ensino do município de Manaus desenvolvido para ofertar a educação escolar diferenciada, intercultural e específica aos povos indígenas em Manaus, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, objetivando proporcionar-lhes a conservação de suas memórias ancestrais, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências, garantindo-lhes, ainda, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas;

**II** – Escola Indígena Municipal (EIM): unidade educacional indígena de educação básica que compõe, de forma específica, a rede municipal de ensino da Semed, com princípios norteadores da interculturalidade, bilinguismo, multilinguismo, especificidade, diferenciação e

---

<sup>71</sup> Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2021/279/2781/lei-ordinaria-n-2781-2021-dispoe-sobre-a-criacao-da-categoria-escola-indigena-municipal-dos-cargos-dos-profissionais-do-magisterio-indigena-da-regularizacao-dos-espacos-de-estudos-da-lingua-materna-e-conhecimentos-tradicionais-indigenas-na-rede-municipal-de-ensino-da-secretaria-municipal-de-educacao-no-ambito-do-municipio-de-manaus-e-da-outras-providencias>.

comunitarismo, fundamentos da educação escolar indígena, com forma de ensino diferenciado, localizada em comunidades indígenas, sem discriminação em razão de sua localização, estruturada para a oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental, pautada na afirmação, valorização e fortalecimento das línguas maternas e identidades culturais dos povos indígenas de Manaus;

**III** – Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas: espaço de aprendizagem bilíngue, destinado à transmissão de conhecimento tradicional, pautado na afirmação, valorização e fortalecimento das línguas maternas e identidades culturais dos povos indígenas de Manaus, operacionalizado como sala anexa de uma escola indígena municipal, garantindo autonomia pedagógica, projeto político-pedagógico próprio e gestão democrática comunitária ao espaço bilíngue a partir de planejamento específico, considerando a afirmação da identidade pluriétnica da cidade de Manaus;

**IV** – Sala Anexa de Escola Indígena Municipal: espaço físico destinado à educação escolar indígena fora da sede da escola indígena, sob a responsabilidade administrativa da escola, e dotado de autonomia pedagógica;

**V** – Educação Bilíngue: educação ministrada utilizando a língua materna de cada povo para o qual estiver sendo ofertada e a língua nacional, valorizando seus costumes e demais traços culturais específicos. Na hipótese de existir mais de um povo indígena na mesma unidade escolar indígena, deverá ser garantido o ensino das diversas línguas ali existentes, de acordo com as especificidades de cada povo;

**VI** – Profissional do Magistério Indígena: aquele que ocupa cargo que integre o quadro das unidades educacionais indígenas e cargos do magistério do município de Manaus;

**VII** – Quadro do Magistério Indígena: conjunto de cargos do magistério público do município de Manaus, descrito no Anexo II desta Lei;

**VIII** – Cargos do Magistério Indígena: aqueles ocupados por professores indígenas, pedagogos indígenas, professores especialistas em saberes tradicionais no desempenho de atividades educativas, exercidas em estabelecimento de educação escolar indígena e seus anexos, em seus diversos níveis e modalidades, incluído o exercício da docência, da gestão escolar, da coordenação e do assessoramento pedagógico;

**IX** – Cargo: o conjunto orgânico de atribuições e responsabilidades cometidas a um servidor com as características essenciais de criação por lei, com denominação própria, número certo e pagamento pelos cofres do Município de Manaus;

**X** – Categoria: unidade básica da carreira, integrada pelo agrupamento de cargos com a mesma denominação e iguais responsabilidades, identificados pela natureza e complexidade de suas atribuições e pelo grau de conhecimento e escolaridade exigível para seu desempenho;

**XI** – Função: o desempenho de atividades educativas, nas escolas indígenas municipais, quando no exercício de direção escolar;

**XII** – Professor Indígena: profissional que desempenha atividades de docência em estabelecimento de educação escolar indígena, em seus diversos níveis e modalidades;

**XIII** – Pedagogo Indígena: profissional que atuará na coordenação pedagógica, auxiliando na elaboração dos projetos político-pedagógicos indígenas e projetos escolares, no planejamento das atividades escolares, na elaboração e implementação dos currículos flexíveis, específicos, diferenciados, bilíngues, interculturais, partindo sempre do princípio do planejamento comunitário;

**XIV** – Professor Especialista em Língua Materna e Saberes Tradicionais: cargo que exige do ocupante ser indígena para atuar em regência de classes, ministrando aulas teóricas e práticas na perspectiva de vitalização, revitalização e manutenção da língua materna indígena e dos saberes tradicionais indígenas;

**XV** – Mestre de Saberes Tradicionais: mestre de saberes tradicionais, de notável saber, reconhecido pela comunidade indígena em que atua no processo de aprendizagem da educação

escolar indígena, podendo atuar com professores indígenas e professores especialistas em saberes tradicionais na docência. Ao longo do processo educativo, também desempenhará função de assessoramento pedagógico ao professor em relação aos processos da educação indígena e formação continuada nos saberes tradicionais;

**XVI** – Gestor Escolar Indígena: função de gestão escolar em escolas indígenas municipais assumida por profissional do magistério indígena mediante indicação da comunidade indígena em que atua;

**XVII** – Declaração de Pertencimento: declaração emitida pela comunidade indígena, assinada em assembleia pelo cacique e pelos demais membros da comunidade, em que é expressa a pertença do indivíduo à comunidade; e

**XVIII** – Declaração de Proficiência na Língua e em Conhecimentos Tradicionais: declaração emitida pela comunidade indígena, assinada em assembleia pelo cacique e pelos demais membros da comunidade, em que é expressa a proficiência na língua materna e nos conhecimentos tradicionais.

## **Seção II Dos Princípios**

**Art. 3.º** A Escola Indígena Municipal terá processos próprios de aprendizagem e amparar-se-á nos seguintes princípios:

**I** – Liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o saber, respeitando os mecanismos de conhecimento e de socialização próprios dos diversos povos, etnias e aldeias indígenas, proporcionando a humanização crescente e a construção da cidadania;

**II** – Garantia de uma educação específica e bilíngue adequada às peculiaridades das diferentes etnias e grupos indígenas;

**III** – garantia da efetivação dos direitos civis, sociais e políticos dos povos indígenas, assegurando-lhes suas especificidades;

**IV** – Gestão democrática comunitária fundada na atuação conjunta entre escola e comunidade indígena, garantindo a autonomia das comunidades na definição de seus processos pedagógicos e uma educação específica com preservação dos valores tradicionais;

**V** – Garantia do reconhecimento do valor do profissional de educação indígena, assegurada pelas condições dignas de trabalho e a progressão na carreira, compatíveis com sua tarefa de educador;

**VI** – Garantia de ensino por meio de professores, de preferência, indígenas, da mesma etnia que os alunos; e

**VII** – garantia plena dos princípios da interculturalidade, bilinguismo, multilinguismo, especificidade, diferenciação e comunitarismo, fundamentos da educação escolar indígena.

## **Seção III Das Finalidades**

**Art. 4.º** As Escolas Indígenas Municipais terão as seguintes finalidades:

**I** – A recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas e a valorização das línguas e saberes tradicionais dos povos indígenas de Manaus;

**II** – A promoção do acesso a informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas;

**III** – A valorização dos modos próprios de conhecer, investigar, sistematizar e produzir conhecimento dos povos indígenas;

**IV** – A integração das ações educativas aos projetos societários, contribuindo com o bem viver das comunidades indígenas de Manaus; e

V – A promoção da interlocução entre conhecimentos indígenas e não indígenas em uma perspectiva intercultural.

### **CAPÍTULO III** **DO ÓRGÃO GERENCIADOR E ADMINISTRADOR DA ORGANIZAÇÃO E DA ESTRUTURA**

#### **Seção I** **Do Órgão Gerenciador e Administrador**

**Art. 5.º** As unidades de educação escolar indígena, no âmbito municipal, serão organizadas e administradas como parte integrante da Secretaria Municipal de Educação, tendo como mantenedora a Prefeitura de Manaus.

**Parágrafo único.** Mediante consulta prévia livre e esclarecida, podem ser firmados termos de cooperação para a administração compartilhada entre Poderes Executivos da União, Estados e Municípios, comunidade indígena e organizações da sociedade civil.

**Art. 6.º** As unidades de ensino indígena pertencentes à rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação têm a seguinte denominação: Escola Indígena Municipal (EIM).

**Parágrafo único.** A Escola Indígena Municipal adotará denominação própria de acordo com as comunidades ou povos a que se destinarem, com ampla participação da comunidade indígena pertencente.

#### **Seção II** **Da Estrutura**

**Art. 7.º** A estrutura, a organização, o funcionamento e as atribuições da Escola Indígena Municipal serão definidos em legislação com a participação da comunidade indígena, visando a uma educação diferenciada que garanta uma educação específica e bilíngue, adequada às peculiaridades dos diferentes povos indígenas e a todos os princípios de isonomia de cargos.

**Art. 8.º** Os Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas são espaços educacionais vinculados às EIMs, como salas anexas, e têm como função operacionalizar a educação indígena nas comunidades indígenas em contexto urbano e periurbano.

**§ 1.º** O funcionamento dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas fica condicionado à existência de demanda local e anuência dos povos interessados.

**§ 2.º** Para atender às demandas por educação escolar indígena dos mais de trinta povos existentes em Manaus, o Município de Manaus criará escolas indígenas municipais para operacionalizar os espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas, com gestão, secretaria escolar e assessoria pedagógica próprias.

**§ 3.º** O projeto político-pedagógico das EIMs deverá contemplar a diversidade multiétnica existente em Manaus, garantindo que os espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas tenham sua própria organização de espaço e tempo, conteúdo, metodologias e avaliação, conforme definido em cada comunidade indígena, assegurando-lhes

a autonomia pedagógica e a gestão comunitária, respeitados os projetos políticos e as especificidades das comunidades indígenas que atendem.

§ 4.º A assessoria pedagógica da EIM deverá apoiar a organização curricular dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas prevista nos §§ 1.º, 2.º e 3.º deste artigo.

§ 5.º É assegurada a autonomia pedagógica e a gestão comunitária dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas. Seu planejamento e funcionamento devem respeitar os projetos político-pedagógicos e as especificidades das comunidades indígenas que atendem.

§ 6.º Quando forem criadas escolas indígenas em comunidades que já possuem espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas, estes ficarão automaticamente anexados à nova escola.

§ 7.º Todos os membros das comunidades indígenas poderão ser matriculados nos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas.

#### **CAPÍTULO IV DOS FINS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OBJETIVOS**

**Art. 9.º** A política educacional indígena do Município de Manaus tem como princípio a cooperação com os povos indígenas para que possam satisfazer suas necessidades específicas e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.

**Art. 10.** A educação escolar indígena da rede pública municipal de ensino tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação específica diferenciada intercultural bilíngue-multilíngue indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir em seus projetos societários, abrangendo os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, bem como a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas indígenas e a valorização dos conhecimentos dos povos indígenas que aqui vivem.

**Art. 11.** A Escola Indígena Municipal da rede pública municipal de Manaus tem por objetivo implementar e acompanhar a execução do projeto político-pedagógico indígena, regimento interno indígena, regimento geral, atendendo a legislação vigente, oferecendo uma educação de qualidade que respeite os tempos e atividades sociais que acontecem em cada comunidade e a autodeterminação dos povos indígenas.

#### **CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

**Art. 12.** A Prefeitura criará escolas indígenas municipais e espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas nas comunidades indígenas de acordo com a demanda, sem discriminação em relação à localização da comunidade.

**Parágrafo único.** No caso de, na data da publicação desta Lei, ainda não ter sido criada escola indígena municipal na área urbana de Manaus, o Município criará, no prazo de doze meses, uma escola para referenciar os espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas.

**Art. 13.** O Município criará meios administrativos para incentivar e remunerar a atuação dos mestres de saberes tradicionais nas escolas indígenas e seus anexos.

**Art. 14.** O Município criará meios específicos e adequados aos povos indígenas para viabilizar projetos escolares das escolas indígenas.

**Art. 15.** Ficam convalidados os atos praticados na Escola Indígena Municipal Kunyata Putira, Escola Indígena Municipal Arú Waimi, Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua e Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú, criadas pelo Decreto n. 1.394, de 29 de novembro de 2011, cujos nomes foram alterados pela Lei n. 1.893, de 23 de julho de 2014, que alterou a Lei n. 272, de 19 de dezembro de 1994.

**Art. 16.** Ficam criados os cargos dos profissionais do magistério indígena de acordo com o Anexo II desta Lei.

**Art. 17.** Fica criada a função de gestor escolar indígena para o desenvolvimento das atividades de gestão nas escolas indígenas municipais.

**Parágrafo único.** Esta função será assumida por profissional do magistério indígena, mediante indicação e aprovação coletiva das comunidades indígenas que a escola atende.

**Art. 18.** A remuneração dos profissionais do magistério categoria indígena terá como paradigma os valores previstos na Lei 1.126, de 5 de junho de 2007 (Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios do Magistério do Município de Manaus).

**Art. 19.** Após aprovação em concurso público, os profissionais do magistério categoria indígena, integrarão o quadro dos profissionais do magistério do Município, mediante alteração da Lei n. 1.126/2007, considerando as especificidades dos profissionais indígenas.

**Art. 20.** As despesas com a execução desta Lei correrão por conta das dotações próprias consignadas no orçamento do Poder Executivo para a Semed.

**Art. 21.** Ato do Chefe do Poder Executivo regulamentará o que se fizer necessário ao cumprimento do disposto nesta Lei, tendo a participação das organizações dos povos indígenas.

**Art. 22.** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Manaus, 16 de setembro de 2021.

**DAVID ANTÔNIO ABISAI PEREIRA DE ALMEIDA**  
Prefeito de Manaus



**ANEXO I**  
**QUADRO DE ESCOLAS INDÍGENAS MUNICIPAIS**

<b>N. Ord.</b>	<b>ESCOLA INDÍGENA</b>	<b>ENDEREÇO</b>	<b>TOTAL</b>
1	Escola Indígena Municipal Kunyata Putira	Comunidade São Tomé – Rio Negro, Manaus – AM	1
2	Escola Indígena Municipal Arú Waimi	Comunidade Terra Preta – Rio Negro, Manaus – AM	1
3	Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua	Comunidade Três Unidos – Rio Cuieiras, Manaus – AM	1
4	Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú	Comunidade Nova Esperança – Rio Cuieiras, Manaus – AM	1
	<b>SUBTOTAL</b>		<b>4</b>

<b>N. Ord.</b>	<b>ESPAÇOS DE ESTUDOS DA LÍNGUA MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS</b>	<b>ENDEREÇO</b>	<b>TOTAL</b>
1	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wotchimaüicü	Rua São Salvador, n. 1.216 – Cidade de Deus 1, Manaus – AM	1
2	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Atauanã Kuarachi Kokama	Estrada do Brasileirinho, Ramal km 8, Manaus – AM	1
3	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wanhut”i	Rua Comandante Norberto Wongal, n. 261 – Conjunto Santos Dumont – Redenção 1, Manaus – AM	1
4	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Buû-Miri	Rua 6, n. 156 – Conjunto Villar Câmara 1, Manaus – AM	1
5	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Tsetsu Kamutun Kokama	Rua Lábrea, n. 447 – Grande Vitória 1, Manaus – AM	1
6	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Bayaroá	Rua São Luís, n. 474, Bairro São João – BR-174, Km 4, Manaus – AM	1
7	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Kuiá	Aldeia Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú 2, Rio Tarumã-Açu, Manaus – AM	1
8	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Tupãna Yupirunga	Sítio Santa Maria 1, Rio Tarumã-Açu, Manaus – AM	1
9	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Amarini Arurã Apurinã	Av. Real, s/n. – Mauazinho, Manaus – AM	1

10	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Weku Durpuá	Comunidade Barreirinha / Rio Cuieiras-Negro 1, Manaus – AM	1
11	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wainhamary	Av. Coletora 2 – Nova Cidade – Conjunto Cidadão 12, Manaus – AM	1
12	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Kurasi Wearsa	Comunidade Yamuatiri Anama / Rio Cuieiras-Negro 1, Manaus – AM	1
13	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nusoken	Rua Comandante Norberto Wongal, n. 261 – Conjunto Santos Dumont – Redenção 1, Manaus – AM	1
14	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Tupana Aruca	Comunidade Livramento do Rio Tarumã-Mirim e Tarumã-Açu, Manaus – AM	1
15	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Sol Nascente	Francisca Mendes II, Manaus – AM	1
16	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nossa Senhora de Fátima	Av. Beija Flor Vermelho, Rua E 200 – Comunidade Nações Indígenas – Tarumã, Manaus – AM	1
17	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wakenai Anumarehit	Comunidade Parque das Tribos – Tarumã, Manaus – AM	1
18	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Puranga Yasarú	Comunidade Boa Esperança / Rio Cuieiras-Negro 1, Manaus – AM	1
19	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Karuara	Rua Cravinho, s/n. – Bairro João Paulo	1
20	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Nusoken II – Tarumã	Tarumã	1
21	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Yatsi ikira Lua Verde	Rua Francisca Mendes, n. 116, Cidade de Deus	1
22	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Branquinho	Igarapé do Branquinho	1
23	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Gavião	Tarumã-Açu – Igarapé do Tiú	1
	<b>SUBTOTAL</b>		<b>23</b>
	<b>Total</b>		<b>27</b>

**ANEXO II**  
**QUADRO DE VAGAS DO MAGISTÉRIO INDÍGENA**

<b>Ord.</b>	<b>CARGO</b>	<b>GARGA HORÁRIA</b>	<b>QUANTITATIVO</b>
	PROFESSOR INDÍGENA	20h	13
	PEDAGOGO INDÍGENA	20h	4
	PROFESSOR ESPECIALISTA EM LÍNGUA MATERNA E SABERES TRADICIONAIS INDÍGENAS	20h	26
	<b>TOTAL</b>		<b>43</b>

### ANEXO III SUMÁRIO DE ATRIBUIÇÕES

<b>Título do Cargo</b>	Categoria Professor Indígena
<b>Natureza do Cargo</b>	Específico
<b>Escolaridade</b>	Nível médio, comprovado por certificado de conclusão expedido por instituição de ensino devidamente reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), ou superior.
<b>Especificidade</b>	Possuir o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (Rani) ou Declaração de Pertencimento. Residir na circunscrição da escola indígena à qual prestará concurso.
<b>Sumário das Atribuições</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar da elaboração de currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas;</li> <li>• Colaborar com a produção de material didático-científico diferenciado para as escolas indígenas;</li> <li>• Ministrando o ensino de forma bilíngue e/ou multilíngue, de acordo com a realidade sociolinguística de cada comunidade;</li> <li>• Colaborar com a condução do processo de estabelecimento de sistema ortográfico da língua materna;</li> <li>• Colaborar com a realização de levantamentos sociolinguísticos da comunidade em que atua;</li> <li>• Participar do planejamento e da execução das ações pedagógicas na escola indígena onde atua;</li> <li>• Articular e participar da elaboração de projetos societários com a comunidade escolar indígena;</li> <li>• Colaborar com a elaboração de estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento das escolas indígenas;</li> <li>• Colaborar, acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da educação escolar indígena em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;</li> <li>• Colaborar com a promoção de ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar indígena;</li> <li>• Analisar, com a comunidade escolar indígena, documentos e projetos encaminhados pela Semed, podendo implementá-los ou não nas escolas;</li> <li>• Analisar, a partir de metodologias específicas voltadas à educação escolar indígena, desenvolvidas pela Semed, os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico;</li> <li>• Conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre as escolas indígenas;</li> </ul>	

- Exercer outras atividades correlatas e afins.

<b>Título do Cargo</b>	Categoria Pedagogo de Educação Indígena
<b>Natureza do Cargo</b>	Específico
<b>Escolaridade</b>	Nível superior, comprovado por certificado de conclusão de curso em Pedagogia Intercultural ou Pedagogia.
<b>Especificidade</b>	Possuir o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (Rani) ou Declaração de Pertencimento. Residir na circunscrição da escola indígena à qual prestará concurso.

#### **Sumário das Atribuições**

- Coordenar, orientar e acompanhar a execução de propostas pedagógicas na educação escolar indígena;
- Orientar a elaboração dos projetos político-pedagógicos e regimentos internos das escolas indígenas;
- Participar do processo de construção de currículos e propostas pedagógicas das escolas indígenas;
- Orientar a produção de material didático-científico diferenciado para as escolas indígenas;
- Conduzir o processo de estabelecimento de sistema ortográfico da língua materna;
- Realizar levantamentos sociolinguísticos da comunidade em que atua;
- Coordenar o planejamento e a execução de ações e projetos pedagógicos na escola indígena onde atua;
- Estimular, articular e participar da elaboração de projetos societários na comunidade escolar indígena;
- Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento das escolas indígenas;
- Elaborar, acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da educação escolar indígena em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;
- Promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar indígena;
- Analisar, com a comunidade escolar indígena, documentos e projetos encaminhados pela Semed, podendo implementá-los ou não nas escolas;
- Analisar, a partir de metodologias específicas voltadas à educação escolar indígena, desenvolvidas pela Semed, os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico;
- Estimular a implantação de inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre as escolas indígenas;
- Exercer outras atividades correlatas e afins.

<b>Título do Cargo</b>	Professor especialista em Saberes Tradicionais
<b>Natureza do Cargo</b>	Específico
<b>Qualificação Necessária</b>	Declaração de Ensino Fundamental Incompleto expedida por instituição de ensino devidamente reconhecida pelo MEC.
<b>Especificidade</b>	Possuir o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (Rani) ou Declaração de Pertencimento e Declaração de Proficiência da Língua e Saberes Tradicionais.

	Residir na circunscrição do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena ao qual prestará concurso.
<b>Sumário das Atribuições</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>•Ministrar aulas teóricas e práticas na perspectiva de revitalização/fortalecimento da língua materna indígena e dos saberes tradicionais do seu povo;</li><li>•Participar da elaboração de currículos e programas de ensino específicos;</li><li>•Participar do planejamento e da execução das ações pedagógicas onde atua;</li><li>•Estimular, articular e participar da elaboração de projetos societários com a comunidade escolar indígena;</li><li>•Colaborar com a elaboração de estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento da educação indígena;</li><li>•Colaborar com a promoção de ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar indígena;</li><li>•Analisar, com a comunidade escolar indígena, documentos e projetos encaminhados pela Semed, podendo implementá-los ou não;</li><li>•Exercer outras atividades correlatas e afins.</li></ul>	

## Anexo B – Aprovação da Pesquisa pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP

### COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.955.357

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1678164.pdf	13/07/2021 15:01:19		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_2.pdf	13/07/2021 11:59:49	Manoel Inácio de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Atualizado_versao3.pdf	13/07/2021 11:58:54	Manoel Inácio de Oliveira	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_CMEEI_Amarini_Arta_Apurina.pdf	13/07/2021 11:48:05	Manoel Inácio de Oliveira	Aceito
Outros	Carta_Anuencia_CMEEI_NUSOKEN.pdf	13/07/2021 11:42:19	Manoel Inácio de Oliveira	Aceito
Outros	Carta_Convite.pdf	30/05/2021 17:50:12	Manoel Inácio de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_formato_digital.pdf	30/05/2021 17:47:49	Manoel Inácio de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	ManoelInacio_Folha_de_rosto_CEP.pdf	07/04/2021 15:43:35	Manoel Inácio de Oliveira	Aceito
Declaração de concordância	Carta_anuencia_COPIIME.pdf	07/04/2021 15:29:27	Manoel Inácio de Oliveira	Aceito
Outros	Entrevista_COPIIME.pdf	07/04/2021 15:26:13	Manoel Inácio de Oliveira	Aceito
Outros	Entrevista_AssessorGEEI_SEMED_Manus.pdf	07/04/2021 15:25:26	Manoel Inácio de Oliveira	Aceito
Outros	entrevista_professoresIndigenas.pdf	07/04/2021 15:24:08	Manoel Inácio de Oliveira	Aceito

#### Situação do Parecer:

Aprovado

BRASILIA, 06 de Setembro de 2021

Assinado por:  
**Jorge Alves de Almeida Venancio**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASILIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## Anexo C – Cartas de Anuência

## CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Wilansau Anchi P. da Silva, liderança indígena da Comunidade Indígena Waikiru, de cujo Centro Municipal de Educação Escolar Indígena de denominação Espaço Cultural Nusoken, pertence, declaro que estou de acordo e autorizo a realização da pesquisa do mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas- PPGICH, Manoel Inácio de Oliveira, MATRÍCULA Nº. 2094930011, sob a orientação da Profa. Dra. Jocilene Gomes da Cruz, com o título: **“DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS A ESCOLAS INDÍGENAS: percursos e desafios em torno de processos decoloniais”**, que tem como **objetivo geral**: Analisar a história e a trajetória dos professores indígenas em torno da Educação Escolar Indígena, em Manaus, na mobilização para instituírem Escolas Indígenas. Dentre os **objetivos específicos** propõe-se: 1) Contextualizar a criação dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena; 2) Verificar a participação dos professores indígenas na criação dos Centros; 3) Conhecer as concepções dos professores indígenas acerca da Educação Escolar Indígena em Manaus.

Fomos esclarecidos sobre o compromisso do mestrando em trazer para a comunidade os resultados, os quais esperamos serem relevantes para nossos projetos. Por estas razões, autorizamos a realização da pesquisa.

Manaus-AM, 18 de maio de 2021.

Wilansau Anchi P. da Silva

Assinatura do(a) representante





COORDENAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DE MANAUS E ENTORNO –  
COPIME  
CNPJ 27.905.010/0001-22

### CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Marcivana Rodrigues Paiva, coordenadora da Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno - COPIME, venho por meio desta informar que autorizo o pesquisador Manoel Inácio de Oliveira, mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade do Estado do Amazonas – PPGICH/UEA, realizar pesquisa documental e entrevistas, referente à pesquisa intitulada “De Centros Municipais de Educação Escolar Indígena de Manaus a Escolas Indígenas: percursos e desafios em torno de processos decoloniais”, sob orientação da Profª Draª Jocilene Gomes da Cruz.

Manaus, AM 05 de Abril de 2021.

*Marcivana Rodrigues Paiva*

Marcivana Rodrigues Paiva  
Coordenadora



**CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, Maria Ivone Batista da Silva liderança indígena da Comunidade Indígena Apurinã (mauazinho), declaro que estou de acordo e autorizo a realização da pesquisa do mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas- PPGICH, Manoel Inácio de Oliveira, MATRÍCULA n: 2094930011, sob a orientação da Profa. Dra. Jocilene Gomes da Cruz, com o título: **“DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS A ESCOLAS INDÍGENAS: percursos e desafios em torno de processos decoloniais”**, no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena de denominação Espaço Cultural Amarini Arutã Apurinã.

Fomos esclarecidos sobre a finalidade e as contribuições da pesquisa, e também o compromisso do mestrando em trazer para a comunidade os resultados, os quais esperamos serem relevantes para nossos projetos. Por estas razões, autorizamos a realização da pesquisa.

Maria Ivone Batista da Silva  
Assinatura do(a) representante

Manaus-AM, 16 de maio de 2021.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL  
 DEPARTAMENTO GESTÃO EDUCACIONAL  
 DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL  
 GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

**Processo:** 2021.18000.18125.0.007742

**Interessado:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAZONAS - UEA – 04280196000176

**ASSUNTO:** Solicitação de autorização de pesquisa de dissertação de mestrado do aluno Manuel Inácio de oliveira.

### PARECER

Em atenção ao processo nº 2020.18000.18125.0.007742, nos manifestamos favoráveis à parceria para viabilizar a pesquisa intitulada “De Centros Municipais de Educação Escolar Indígena à Escola Indígena: percursos e desafios em torno de processo decoloniais”, visto que a pesquisa fortalecerá o processo educativo, a compreensão das práticas educacionais e suas influências nos espaços educativos. Esta Gerência está à disposição para colaborar nas informações necessárias à pesquisa. No entanto, orientamos o pesquisador e a instituição solicitante que a entrada para pesquisa nos espaços educativos está condicionada a autorização direta das lideranças indígenas.

Atenciosamente.

Manaus, 31 de maio de 2021.

(Assinatura Digital)

**Giovana de Oliveira Ribeiro.**

Responsável pelo setor Gerência de Educação Indígena  
 Portaria Nº 0344/2021-SEMED/GS

(Assinatura Digital)

**Marivalda de Souza Melo**

Chefe da Divisão de Ensino Fundamental  
 Portaria nº0032/2021 – SEMED/GS

De Acordo:



DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: MARIVALDA DE SOUZA MELO EM 01/06/2021 08:26:  
 DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: GIOVANA DE OLIVEIRA RIBEIRO EM 31/05/2021 16:46:

VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTA DOCUMENTO EM <http://letrad.maupe.am.gov.br/cadastro-usuarios/verificar-assinatura> SEM INFORMANDO O CÓDIGO: 900775



### Subsecretaria de Gestão Educacional

Família e Escola, construindo a excelência na educação, em prol de uma Manaus melhor para se viver.

## CARTA DE ANUÊNCIA

**AUTORIZO** a execução da pesquisa "DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS A ESCOLAS INDÍGENAS: PERCURSOS E DESAFIOS EM TORNO DE PROCESSOS DECOLONIAIS", conduzida pelo mestrando **MANOEL INÁCIO DE OLIVEIRA**, sob a orientação da Profa. Dra. Jocilene Gomes da Cruz, associada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH, da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, das unidades escolares e/ou comunidades.

Ressalta-se que devem ser obedecidos os protocolos de saúde como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Desta forma, evite-se expor os participantes a riscos de contaminação.

O mestrando se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país, atender às recomendações do despacho anexo da Gerência de Educação Escolar Indígena/Semed, e, ao final da pesquisa, deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Manaus, 09 de junho de 2021.

*(Assinado Digitalmente)*

**Dr. Carlos Antônio Magalhães Guedelha**  
Subsecretário de Gestão Educacional/SEMED  
Decreto de 06 de janeiro de 2021





Ofício nº 0131/2021-SEMED/GSGE

Manaus, 23 de junho de 2021.

Ao Senhor  
**Manoel Inácio de Oliveira**  
 Rua Rio Ebro, nº 14- Qda 10 – Conjunto Galileia 1 – Nova Cidade  
 Telefone: 99519 -1895  
 E-mail: [manoelfides@gmail.com](mailto:manoelfides@gmail.com)/ [mido.mic20@uea.edu.br](mailto:mido.mic20@uea.edu.br)

Prezado Senhor,

Com os nossos cumprimentos, considerando o teor do Processo nº **2021.18000.18125.0.007742**, que tem como objeto autorização para realizar a pesquisa intitulada **“De Centros Municipais de Educação Escolar Indígena à Escola Indígena: percursos e desafios em torno de processos decoloniais”**, sob a orientação da Profa. Dra. Jocilene Gomes da Cruz, associada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas -PPGICH, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, informamos a Vossa Senhoria do deferimento do pleito, com a recomendação tanto para o pesquisador quanto para instituição solicitante que a entrada nos espaços educativos está condicionada à autorização direta das lideranças indígenas, conforme Parecer da Gerência de Educação Indígena, cópia anexa.

Oportunamente, considerando o Despacho de Autorizo da Subsecretaria de Gestão Educacional, solicitamos o comparecimento na sede desta Secretaria de Educação para procedermos à entrega da Carta de Anuência.

Atenciosamente,

**CARLOS ANTÔNIO MAGALHÃES GUEDELHA**  
 Subsecretário de Gestão Educacional



Av. Mário Ypiranga, 2549, Parque Dez de Novembro, CEP 69057-002 – Manaus/Amazonas  
 Telefone: 99962-4907 - 2º Andar

UF

DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: CARLOS ANTONIO MAGALHAES GUEDELHA EM 23/06/2021 20:48:

VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTA DOCUMENTO EM <https://brasil.scribd.com/document/488888888/2021-18000-18125-0-007742>