

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ARIANE COELHO DOS SANTOS

**SEHAY POT'I SATERÉ-MAWÉ: A EDUCAÇÃO NO “ESPAÇO DE
ESTUDO DA LÍNGUA MATERNA E CONHECIMENTOS
TRADICIONAIS INDÍGENAS NUSOKEN I”**

**SEHAY POT'I SATERÉ-MAWÉ: WEMU'E HAP “WEMU'E
AIPUSU ETIAT HAWYI AHA'AWYRIA TAPY'YIARIA MIKUAP
KO'I MIENOI ETIAT – NUSOKEN I”**

**MANAUS
2023**

ARIANE COELHO DOS SANTOS

SEHAY POT’I SATERÉ-MAWÉ: A EDUCAÇÃO NO “ESPAÇO DE ESTUDO DA LÍNGUA MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS NUSOKEN I”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas para obtenção do título de Mestra em Educação Área de concentração: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, financiadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fabiane Maia Garcia Co – orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Carolina Ferreira Alves.

MANAUS
2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pela autora.

S237s Santos, Ariane Coelho dos
Sehay Pot'i Sateré-Mawé: a Educação no "Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nusoken I" / Ariane Coelho dos Santos. 2023
140 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Fabiane Maia Garcia
Coorientadora: Ana Carolina Ferreira Alves
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação Indígena. 2. Comunidade Waikiru I. 3. Espaço Nusoken. 4. Políticas Educacionais. I. Garcia, Fabiane Maia. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ARIANE COELHO DOS SANTOS

SEHAY POT’I SATERÉ-MAWÉ: A EDUCAÇÃO NO “ESPAÇO DE ESTUDO DA LÍNGUA MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS NUSOKEN I”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas para obtenção do título de Mestra em Educação Área de concentração: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, financiadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fabiane Maia Garcia Co – orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Carolina Ferreira Alves.

Aprovada: 28 de abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Carolina Ferreira Alves.
Universidade Federal do Amazonas (Coorientadora)
Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Hellen Cristina Simas Picanço
Universidade Federal do Amazonas
Membro Interno

Prof^ª. Dr. Edson Machado de Brito
Universidade Federal do Sul da Bahia
Membro Externo

In memoriam

Aos que morreram lutando pela preservação da floresta e pelos povos indígenas. E a todas as vítimas da Covid-19.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Universal que me permitiu estar nesta vida material para que eu tenha a oportunidade de resgatar situações para o aprimoramento espiritual, elevando o espírito contida neste templo chamado corpo, que lutou e luta, e se reconstrói dia pós dia nesta trajetória incrível de *amor a vida*, pois nada nesse mundo é por acaso, tudo estava escrito, Maktub.

Aos meus ancestrais e antepassados, e ao meu Sagrado Feminino.

Ao meu pai desta vida material, Eudinor Joaquim dos Santos que há trinta e cinco anos passou para o outro plano, porém jamais deixou de iluminar e proteger seus filhos.

À minha família, mãe Riolane Coelho dos Santos, irmãos Álida Gabrielhe dos Santos e Danilo Coelho dos Santos, e aos meus sobrinhos, Joaquim Carneiros dos Santos e Gabriel dos Santos Nascimento, que deixaram e deixam de viver muitos momentos das suas vidas para me apoiar emocionalmente, sempre dando-me carinho e palavras de apoio diante dos momentos da depressão, acreditaram mais em mim do eu mesma. Existo porque eles existem, e hoje sei que fui presenteada pelo mundo espiritual quando aceitei estar nesta vida ao lado deles.

Ao Povo Sateré - Mawé da Comunidade Waikiru I e II e suas lideranças, infinita gratidão, por acreditarem nesta pesquisa e me deixarem adentrar neste universo de conhecimentos.

Às crianças Sataré – Mawé do Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Indígenas Nusoken I, um sentimento especial e inexplicável.

À atenciosa amiga e Professora Lili Sateré, professora indígena do Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Indígenas Nusoken I.

Aos Povos Indígenas que me ensinam diariamente a ser um Ser Humano melhor.

Aos meus amigos da Roda Xamânica e Centro de Cura na Floresta, Txanã Bake Kaxinawá, Bime Kaxinawá, e ao Xamã Bu'u Kennedy, que me ajudam a trilhar um caminho de elevação e cura para que a escrita desta dissertação acontecesse.

À minha mãe Iemanjá que me guia nos rios da vida, ao meu pai Oxóssi que me ensina com a força da floresta ser forte e entender que nunca andei só, e a Meishu – Sama e ao Grande Buda que me fizeram entender o caminho do equilíbrio espiritual.

Às minhas Orientadoras, Doutora Fabiane Maia Garcia, que me ensina a usar as sementes do conhecimento para que eu tenha uma excelente colheita, e com sua sabedoria e experiência foi uma grande ser de Luz nesta trajetória. E a Doutora Ana Caroline Ferreira Alves, que a partir de dezembro de 2021 segurou minha mão e deste então jamais soltou.

Aos meus amigos Doutor José Fernandes que incansavelmente esteve ao meu lado para minha melhora intelectual, e com essa busca por uma acessão acadêmica entraram nesta luta Rayssa Deschaim e Matheus Gondim, a vocês meu eterno carinho.

À minha amiga Maíse Ribeiro, que é um Ser de Luz, minha mãe de outra vida, que me ilumina através da Dança do Ventre e traz as minhas irmãs da Casa de Ísis para me acolherem nos momentos de incertezas da escrita quando acontecia a construção desta pesquisa, mulheres que me curam e me alinham para trilhar o caminho do conhecimento.

Aos meus amigos, Professor Doutor Alex Medeiros Kornalewski, Professor Mestrando Luiz Lima, Mestra Thaline Fontes, ao pesquisador Diego Ken Osoegawa, pelos assessoramentos tecnológicos e referenciais.

Às minhas amigas, amigos e amigex do Mestrado em Educação, Dalvina Rolin, Robeth Aragão, Vinícius Melo, Thales, Karla, Fábio, Diego, Fran, Flávia, Tereza, Igor, Divan, Aissa, Fabiano, Nathália, Josivaldo e Rodrigo, pois o apoio de vocês foi fundamental para que eu nunca me sentisse só nesta jornada chamada Mestrado.

Aos meus colegas do Grupo de Orientação, e em especial ao Doutor Luciano Guimarães e aos Doutorados (as) Marcineuza, Gabriela, Kátia, Olivier e Luiz que ajudaram -me inúmeras vezes pelos corredores e salas da UFAM, direcionando uma linha de raciocínio lógico para esta pesquisa, sabendo que todos são minhas inspirações como discentes da linha de pesquisa.

À Prof.(a) Doutora Jonise Nunes e ao Prof. Doutor Edson Kaiopó que foram fundamentais para trilhar um caminho onde a escrita mostrasse a luta dos povos indígenas.

A todos os professores do PPGE/UFAM, e em especial, as Professoras Doutoradas Heloísa Borges, Silvia e Arminda Mourão e ao Professor Doutor Márcio, que me deram um norte durante suas aulas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pelo financiamento desta pesquisa.

E, finalmente, gratidão a cada Ser de Luz que vivenciará comigo esta nova jornada.

Gratidão, Gratidão e Gratidão.

*“Não há outro meio de nós continuarmos existindo se não
for por meio da luta” (Sônia Guajajara, 2017)*

SANTOS, Ariane C. Sehay pot'i Sateré-Mawé: a educação no “Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nusoken I”. [dissertação]. Manaus: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas; 2023.

RESUMO

A pesquisa, intitulada “Sehay pot'i Sateré-Mawé: a educação no ‘Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nusoken I’”, analisou as interfaces históricas, legais e conceituais a partir das quais se constitui a política educacional para do povo Sateré-Mawé do Espaço Nusoken, no Município de Manaus. O Espaço está localizado no bairro Redenção, zona centro-oeste da área urbana do Município de Manaus, com a perspectiva de trabalhar a aprendizagem bilíngue, destinando-se à transmissão de conhecimento tradicional, pautado na afirmação, valorização e fortalecimento da língua materna e identidade cultural. Este estudo busca responder as seguintes indagações: como se constituem as interfaces históricas, legais e conceituais da política educacional do Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Indígenas Nusoken? No contexto da Educação Escolar Indígena, as políticas educacionais municipais atendem as demandas do referido Espaço? As categorias de análise, Educação Indígena, Educação Escolar Indígena, Democratização, Resistência, servem de suporte, pois estão em consonância com os objetivos da pesquisa, e são trabalhados teoricamente pelos autores escolhidos, fomentando a análise da pesquisa com os conceitos que dissertam elementos para uma educação diferenciada. Metodologicamente, o estudo se ancora em uma perspectiva teórica qualitativa, a partir de pesquisas bibliográfica e documental, com base no enfoque materialista histórico. Foram selecionados marcos legais (CF 1.988, CNE/CEB Res. 05/2012, CNE/CEB Parecer13/2012), artigos (BRITO KAIAPÓ, 2019; SERPA & GRANDO, 2018), livros (MELIÀ, 1979; GONZAGA, 2021), dissertação (SANTOS, 2012), que trouxeram informações sobre a existência e efetivação da política educacional para a educação escolar indígena nas esferas governamentais. Por fim, trabalhamos com a análise dos documentos legais do Município de Manaus (Decreto 1.394/2011 e Lei 2.781/2021) que são a base da Educação Escolar Indígena em Manaus e para os Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Indígena. Como resultados, identificamos elementos que apontam que os povos indígenas residentes na área urbana do Município de Manaus tiveram muitas de suas demandas incorporadas a política pública diante das lutas dos movimentos, organizações e lideranças, principalmente partir de 2011, mas que os Espaços de Conhecimento não acompanharam o mesmo movimento apresentando dificuldades que se estendem do campo do sentindo, integração e associação com a política para educação escolar indígena, enquanto espaço de um povo presente no meio urbano. Os dados apontam que o Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Indígenas Nusoken I tornou-se uma Rede de Influências no território urbano do Município de Manaus, através de suas atividades culturais aberta ao público e ao receber a comunidade ao seu entorno. O Espaço Nusoken I consegue trabalhar a Educação Escolar Indígena, apesar de se configurar como uma sala anexa e não se constituir como parte da educação escolar indígena, alcança seus objetivos, contudo é preciso questionar a política pública municipal de Manaus para que sejam viabilizados alguns anseios e necessidades atuais que o Espaço necessita. Desse modo, o Espaço se consolida porque resiste, como um ambiente de compartilhamento de conhecimento para que as crianças que lá estudam percebam a força e a importância de estarem conhecendo sua ancestralidade e a essência do seu povo, pois mesmo no território urbano permanece e se reforça a identidade do Povo Sateré – Mawé.

Palavras-chave: Educação Indígena. Comunidade Waikuru I. Espaço Nusoken. Políticas Educacionais.

SANTOS, Ariane C. *Sehay pot'i Sateré-Mawé: Wemu'e hap "Wemu'e aipusu etiat hawyi Aha'awyria Tapy'yiaria Mikuap ko'i Mienoi etiat – Nusoken I"*. [miwan]. Manaus: Wemu'e koro hap, Universidade Federal do Amazonas 'e hap; 2023.

I'OK HIK HAP¹

Motpap kat hap, *Sehay pot'i Sateré-Mawé etiat, Wemu'e hap "Wemu'e aipusu etiat hawyi Aha'awyria Tapy'yiaria Mikuap ko'i Mienoi etiat – Nusoken I"*. Toikat'i-kat'i sehay nimuat wakuat hawyi irania'in wemu'e mesuwat akagnia irania'in minug wemu'e hamuat Sateré-Mawé ko'i piat wemu'e hap Nusoken piat, Manaus totiat. Wemu'e hap toigne'en Redenção note, tawa Manaus py'asetpe, motpap, tapy sehay etiat wepu'e hap, i'ewyte nimuaria mikuap porerecosap hap ko'i etiat, sat'i-sat'i hawyi musu muesaika hawyi seko ko'i etial. Mesuwat wemu'e hap ti ikat mewat apo'e hap ko'i etiat: Aikota asom toine'en meimewat sehay nimuat wakuat ko'i hawyi irania'in wemu'e hap ko'i potpap, Wemu'e aipusu etiat hawyi Aha'awyria Tapy'yiaria Mikuap ko'i Mienoi etiat Nusoken note? Mesuwat wemu'e hap tapy'ya wemu'e hap upiat pote, akagnia, wemu'e hap akag ko'i kaipyi asom toig mowyro hap mejuwat mienoi het rakat rote? Tapy'ya wo'opotmu'e hap, Tapy'ya mu'e hap hawyi akagnia miporerecosap asom waku mowyro hamo? katpote ti mi'iria tukupte'en mesuwat motpat kat hap ko'i minug wuat ko'i pe, mi'iria ti mimoherep iwan muapyi yn, mi'airo iwan haria ko'i kaipyi, mimoherep mikat'i-kat'i kapyi mesuwat wemu'e tuwa'awywuat motpap puapyi hamo. Wo'omu'e hap puapyi pote, wemu'e hap tuwepytyk miwan herewiat, mikat'i-kat'i kaipyi hawyi miwan mienoi kaipywiat, mewat miwan nimuat ko'i kaipyi. Mi'atunug ko'i ti menti pywo piat ehap (CF 1.988. CNE/CEB Res. 05/2012. CNE/CEB Hewaku hap 13/2012), Saikap moherep hap ko'i, (BRITO KAIAPÓ, 2019; SERPA e GRANDO, 2018), Popera (MELIÁ, 1979; GONZAGA, 2021), miwan (SANTOS, 2012), meigmewaria ti herut imoherep mesuwe toine'en hawyi imoheg mo'opotmu'e kuap hap tapy'yiaria piat hamuat torania mesuwat akagnia potpap hap upi. Ikahuro hamo ti, urupotpap mesuwat iwan saikap Manaus piat wywo (Mo'oro hap 1.394/2011 hawyi saikap 2.781/2021), meime ti tapy'yiaria wo'opotmu'e hamuat hap etiat Manaus piat hawyi i'ewyte Wemu'e aipusu etiat hawyi Aha'awyria Tapy'yiaria Mikuap ko'i Mienoi etiat hap ko'i totiat wo'opotmu'e hamuat. Imoma hamuat ko'i wo ti, uruipuenti mesuwe tapy'yiaria gupte'en Manaus totitaria weigne'en haria tukup'en akagnia pope rakaria ewy mekewat wo'omuesaika hap ko'i upiat, wa'atunug hap hawyi tu'isaria potpap upi mi'i ti 2011 pyi ra'yn, ma'ato wemu'e hap meigmewat musu etiat wo'omu'e hat yt tuwemoherep'i meimewat motpap mi'i nug hamo mi'i ti motpap pyhyp takat ewy, wa'atunug hap hawyi wo'atunug saikap wuat wemu'e hap wywo, aikota tukupte'en mit'in tawa wato py'asetpe pykai. Mesuwat timoherep ti mejuwat Wemu'e aipusu etiat hawyi Aha'awyria Tapy'yiaria Mikuap ko'i Mienoi etiat – Nusoken I, ti wo'omogku'ura'i hap mo toine'en Manaus pe meimuewat topotpap seko ko'i moherep torania mit 'in piat hap upi hawyi irani'in gupte'en ta'atuete'i rakaria ewaku hap upi. Wemu'e hap Nusoken I ti ipotpap kuap aikota waku watopotmu'e tapy'yiaria mu'e hap ewy, wemu'e hap pepak pe pykai yt wemu'e hap sese ite pykay, toipuenti tomikat ko'i, mi'i tupono ti mejuwat wemu'e hap tikat kuap meigmewat saikap ko'i pua toipuenti po'og saikap tomikyesat piat hamo hawyi aikowat mik'yesat po'og mejuwat wemu'e hawiat. M'i tupono mejuwat wemu'e hap toine'en hesaika rakat wo katpote toine'en iheg nakat no, katupono mejuwat toine'en guap ko'i ahyt porerecosap hap ko'i hirokaria wemu'e haria tikuap kuap saika hap hwyi i'ewyte kat hamo waku ta'atukuap ta'atusa'awy hawyi ta'atuekaria-karia'i Sateré-Mawé ywania wat.

Sehay-akag: Tapy'ya wo'omu'e hap. Tawa Waikiru I, Wemu'e hap Nusoken. Akagnia wo'omu'e hap upiat.

¹ Resumo na Língua Sateré- Mawé.

SANTOS, Ariane C. Sehaypóri Sateré – Mawé: education in the "Space for the Study of Traditional Mother Tongue and Knowledge Indigenous Nusoken I". [dissertation]. Manaus: Faculty of Education, Federal University of Amazonas; 2023.

ABSTRACT

The research, entitled "Sehaypóri Sateré - Mawé: education in the 'Space for the Study of Mother Tongue and Traditional Indigenous Knowledge - Nusoken I'", analyzed the historical, legal and conceptual interfaces from which the educational policy for the Sateré-Mawé people of the Nusoken Space in the municipality of Manaus is constituted. The Space is located in the Redenção neighborhood, west-central zone of the urban area of Manaus. It has the perspective of working with bilingual education, aiming at the transmission of traditional knowledge, based on the affirmation, valorization and strengthening of the mother tongue and cultural identity. This study seeks to answer the following question: how are the historical, legal and conceptual interfaces of the educational policy of the Nusoken Indigenous Mother Tongue and Traditional Knowledge Study Space constituted? The categories of analysis, Indigenous Education, Indigenous School Education, and Democratization, serve as support, because they are aligned with the research objectives, and are worked on theoretically by the chosen authors, fomenting the analysis of the research with the concepts that discuss elements for a differentiated education. Methodologically, the study is anchored in a qualitative theoretical perspective, from bibliographic and documentary research, based on the historical-materialist approach. Legal landmarks were selected (CF 1.988, CNE/CEB Res. 05/2012, CNE/CEB Parecer13/2012), articles (BRITO KAIAPÓ,2019; SERPA & GRANDO,2018), books, (MELIÀ, 1979; GONZAGA, 2021), dissertation (SANTOS, 2012), which brought information about the existence and effectiveness of the educational policy for indigenous school education in governmental spheres. Finally, we worked with the analysis of the legal documents of the Municipality of Manaus (Decree 1.394/2011 and Law 2.781/2021) that are the basis for Indigenous School Education in Manaus and for the Spaces for the Study of the Mother Tongue and Indigenous Traditional Knowledge. As results, we identified elements that indicate that the indigenous peoples living in the urban area of the municipality of Manaus had many of their demands incorporated into public policy due to the struggles of movements, organizations and leaderships, especially after 2011, but that the Knowledge Spaces did not follow the same movement, presenting difficulties that extend from the field of meaning, integration and association with the policy for indigenous school education, as the space of a people present in the urban environment. The data indicate that the Space for the Study of the Mother Tongue and Traditional Indigenous Knowledge Nusoken I has become a Network of Influences in the urban territory of the Municipality of Manaus, through its cultural activities open to the public and by receiving the community around it. The Nusoken I Space manages to work with Indigenous School Education, despite being an annexed room and not being in the category of indigenous school, it reaches its objectives, however, it is necessary that the State reevaluates the legislation in order to fulfill some of the desires and current needs that the Space requires. In this way, the Space is consolidated because it resists, as an environment for sharing knowledge so that the children who study there realize the strength and importance of knowing their ancestry and the essence of their people, because even in urban territory the identity of the Sateré - Mawé people remains and is reinforced.

Keywords: Indigenous Education. Community Waikuru I. Nusoken Space. Educational Policies

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Preceitos Legais. Data 1988.....	32
Figura 2 - LBBEN/96 e Resolução N°99/1997	34
Figura 3 - Princípios da Educação Escolar Indígena	43
Figura 4: O guaraná	55
Figura 5 : Leitura do Porantim.....	58
Figura 6: Luva do Ritual da Tucandeira	59
Figura 7: Em transe - Diálogo com os “Seres da Floresta”. Roda Xamânica.....	63
Figura 8: Diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena	67
Figura 9: Conceitos dos modelos iniciais para Educação Escolar Indígena por Meliã	71
Figura 10: Desocupação de terreno no Bairro Lagoa Azul em Manaus.....	89
Figura 11: Passeata dos movimentos indígenas na cidade de Manaus (Fotos do ano de 2017)	92
Figura 12: Comunidades indígenas em Manaus (2020)	94
Figura 13: Mahsã numiõ, abraço das mulheres.	95
Figura 14: Mapa situacional das Comunidades Waikiru I e Y’apyrehyt (2008).....	100
Figura 15: ★ Comunidade Waikiru I	101
Figura 16: Imagem aérea da Comunidade Waikiru I.....	101
Figura 17: Entrada da Comunidade Waikiru I.....	102
Figura 18: Logo da Comunidade e Associação Waikiru	104
Figura 19: Logo e Placa do Espaço Nusoken I.....	105
Figura 20: Evento Cultural aberto ao público: Convite do Evento e Palestra no Evento	109
Figura 21: Atividade realizada por jovens voluntários da cidade de Fortaleza/CE....	109
Figura 22: Dona Nandia e a logo do Grupo Musical Myryhu.	111
Figura 23: Waty (Leliane Pereira)	112
Figura 24: Rede de influência para escolas públicas	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos Legais: Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas.....	44
Quadro 2 - Marcos Legais da Educação Escolar Indígena no Município de Manaus: 2005 à 2011	47
Quadro 3 - A trajetória da migração do povo Sateré - Mawé para o município de Manaus até o surgimento da comunidade Waikiru I	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPEMA - Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE/AM - Conselho Estadual de Educação do Amazonas

CEEI/AM - Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas

CMEEI - Centro Municipal de Educação Escolar Indígena

CF – Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONNEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

COP - ‘Conference Of the Parties’ em inglês, o que significa conferência das partes.

COPIME – Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno

EELCTI - Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE - Plano Estadual de Educação

PL – Partido Liberal

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEI – Plano Nacional de Educação Escolar Indígena

PPGE – Programa de Pós Educação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

RCA – Referencial Curricular Amazonense

RCA EM - Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SEDUC/AM -Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas

SEMSA/Manaus - Secretaria Municipal de Saúde

SEMED/Manaus – Secretaria Municipal de Educação de Manaus

GLOSSÁRIO

ATAPY: *universo* na língua do povo Sateré- Mawé.

SEHAY POT'I: conhecimento; palavras dos antigos na língua do povo Sateré- Mawé.

SEHAYPÓRI: *conhecimento* na língua do povo Sateré- Mawé.

NUSOKEN: *paraíso* na língua do povo Sateré-Mawé.

WAIKIRU: *estrela* na língua do povo Sateré -Mawé.

POPERA: *livro* na língua do povo Sateré -Mawé.

PORANTIM; PURANTIN; PURATIG: *Memoria; Legislador social; Remo Sagrado* na língua do povo Sataré – Mawé. (Não são traduções diretas, mas que se assemelham)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Procedimentos Metodológicos	22
Estrutura da Dissertação	26
SEÇÃO 1: A ESCOLA INDÍGENA NO CONJUNTO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL	28
1.1 AS INTERFACES HISTÓRICO LEGAIS PARA A MATERIALIZAÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA NO CONJUNTO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL	29
1.1.1. Os marcos legais a partir da Constituição Federal de 1988 para Educação Escolar Indígena na República Federativa do Brasil e no Estado do Amazonas: A trajetória da Educação Escolar Indígena no âmbito federal de 1988 a 1999	31
1.1.2 A trajetória da Educação Escolar Indígena no âmbito federal: de 2001 a 2010	37
1.1.3 A trajetória da Educação Escolar Indígena no âmbito federal: de 2012 a 2019	40
1.1.4 Marcos Legais que apresentam elementos para a efetivação da Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas	44
1.1.5 O campo da política da Educação Escolar Indígena no Município de Manaus	46
1.2 Uma trajetória de 33 anos: a luta por uma educação diferenciada para os povos indígenas	49
SEÇÃO 2: SEHAY POT'I SATERÉ - MAWÉ: A CONSTELAÇÃO DE SABERES	51
2.1 O POVO SATERÉ – MAWÉ	53
2.2 EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	60
2.2.1 Educação Indígena	60
2.2.2 Educação Escolar Indígena	66
SEÇÃO 3: A COMUNIDADE WAIKIRU I E SEU ESPAÇO DE ESTUDO DA LÍNGUA MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS NUSOKEN I	80
3. 1 TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO	82
3.1.1 Lutar é fazer educação	82
3.1.2 Luta por territórios em Manaus: o mito da terra desocupada	88
3.2 A COMUNIDADE WAIKIRU I NA ÁREA URBANA DO MUNICÍPIO DE MANAUS	96
3.3 UMA REDE DE INFLUÊNCIA: A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DE ESTUDO DE LÍNGUA MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS NUSOKEN I	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121
FONTES DE PESQUISA	127
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena segundo a CNE/CEB Resolução 05/2012, é uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, asseguradas tanto na Carta Magna de 1988 quanto em documentos internacionais, atestando que a educação é um direito humano e social. De acordo com Nunes (2016), esta educação diferenciada contribui para o fortalecimento dos povos indígenas perante o processo de globalização que as comunidades tendem a vivenciar ou já vivenciam. E, finalmente ela é um direito adquirido a partir das ações dos movimentos sociais indígenas, com o apoio da sociedade civil organizada no contexto de redemocratização do Estado Brasileiro. Nota - se claramente que tais ações são atos de Resistência dos povos indígenas contra um sistema racista.

O direito dos povos indígenas por educação diferenciada é resultado da luta constante do Movimento Indígena, sendo este uma ação política pensada e realizada para que o Estado Brasileiro repare seus atos diante dos processos de desterritorialização, que se iniciaram desde a chegada dos exploradores neste território e que, ora ou outra, persistem as ações coloniais. E, segundo Krenak (2019, p.1) reflete que o movimento indígena, a sua geração especificamente, foi “espontânea no sentido de confrontar essa ideia de que nós, *índios*, tínhamos acabado e que a ideia colonialista tinha sido vitoriosa”, e quanto a importância desta movimentação para os povos indígenas.

A partir da Constituição Federal de 1988, foi sendo delineado o conjunto de normas e direitos que garante a educação diferenciada. Conforme D’ Angelis (2012), com CF 88, a política para Educação Escolar Indígena ganhou um novo contexto, trazendo um desenvolvimento sem ações prévias para a escolarização dos povos indígenas.

O critério para a escolha em pesquisar na Comunidade Waikuru I, e especificamente o Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas – EELCTI Nusoken I, se justifica por ser uma das mais antigas em área urbana no Município de Manaus e de seus moradores terem forte atuação em manifestações e ações pelo direito a terra.

Outro ponto é que a pesquisadora é vizinha da Comunidade, estando somente a 100 (cem) metros de distância, conviveu e observou desde sua infância as lutas e desafios enfrentados pela Comunidade. No cotidiano da vizinhança, no que se ouve nas conversas de rua e de moradores antigos do Conjunto Santos Dumont, costumavam dizer que *eles* eram elementos que não agregavam e que destorciam a paisagem daquela área.

Assim, a pesquisadora também estudou com alguns indígenas nas mesmas escolas não indígenas da redondeza, construindo esta afinidade de vivência e partilha de espaços, que reforçaram a ideia da educação e da luta como elementos importantes nas mudanças sociais. Diante desta trajetória, educação/luta, a pesquisadora torna-se professora de Letras, e atualmente é docente e assessora pedagógica da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, somando - se a vida de ativista e a luta contra toda forma de violência a meninas e mulheres.

E o interesse por este tema ganha mais força a partir de reflexões oriundas do projeto realizado nos anos de 2014 e 2016, do Programa denominado de Programa Ciência na Escola (PCE), fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), intitulado *WAYKIHU - A estrela do ontem e do amanhã: educação infantil Sateré-Mawé versus educação infantil formal*. O projeto tinha como objetivo analisar os programas e projetos educacionais com propostas de uma educação intercultural indígena baseadas na LEI Nº 11.645/2008, vigentes e desenvolvidos nas escolas frequentadas por crianças Sateré-Mawé da Comunidade Indígena Waikiru. Assim, buscou-se identificar os elementos da Educação Indígena que foram compartilhados no espaço de ensino da comunidade, Centro de Educação Escolar Indígena - CMMEI².

Este estudo mostrou as estratégias e mecanismos de duas escolas não indígenas na cidade de Manaus, a Escola Estadual Olga Falcone e a Escola Municipal Nossa Senhora da Paz, ambas no Bairro da Paz, zona centro-oeste de Manaus, e como estas praticavam o entendimento da Lei Nº 11.645/2008 no sentido de compreender como era realizada a temática indígena nos conteúdos programáticos das disciplinas.

E quanto ao espaço de estudo, dentro da comunidade o CEMMEI, o trabalho identificou práticas educacionais interculturais no ambiente escolar urbano da cidade de Manaus, com suas estruturas pedagógicas, cosmológicas, ontológicas e epistemológicas indígenas, mesmo com pouco amparo no conjunto da política do Estado.

Conforme vivências da pesquisadora junto ao Povo Sateré – Mawé e sua participação nos movimentos sociais, e pesquisas realizadas como orientadora em programas de

² Em setembro de 2021 a partir da Lei do Município de Manaus Nº 2.781/2021, os CMME's ganham uma nova nomenclatura, sendo chamados de Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais.

alfabetização científica, é possível observar que o Município de Manaus se apresenta como um campo importante para o estudo para a temática de interesse.

A partir da segunda experiência com a temática, apresentaram-se questões que nortearam esta pesquisa: quais as interfaces históricas, legais e conceituais que constituem a política educacional para o povo Sateré-Mawé do Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Nusoken I? No contexto da Educação Escolar Indígena, como as políticas educacionais municipais se articulam e/ou atendem as demandas Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Indígenas Nusaken I? Como a Comunidade Waikiru I apresenta sua estrutura, organização e funcionamento voltados para manter o Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Nusaken I?

Neste sentido, construímos a tessitura desta pesquisa, tendo como *objetivo geral*, analisar o conjunto da política vigente para a educação escolar indígena para o povo Sateré-Mawé, morador da área urbana do Município de Manaus, especificamente quando as políticas são vinculadas ao Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Indígenas Nusoken I. O Espaço está localizado na Rua Comandante Noberto Wongal, nº261, Conjunto Santos Dumont, bairro Redenção, sendo este um dos vinte e três Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas regularizados a partir da Lei Nº 2.781/2021.

É importante notar que este Espaço é um dos doze que estão na área urbana, ressaltando que este não é uma escola, contudo já foi um Centro de Educação Escolar Indígena, que a partir de 2013, funcionou com professor indígena voluntário, sendo acompanhada pela Gerência de Educação Escolar Indígena /SEMED-MANAUS. Somente em 2016, a Secretaria Municipal de Educação contratou professor indígena por meio de processo seletivo. Segundo Sateré (2022)³, a finalidade deste Espaço é a manutenção, valorização e fortalecimento da língua materna para as crianças que nascem na cidade não percam sua identidade cultural.

Entretanto, o maior desafio para a professora⁴ da Nusoken I é mostrar às crianças da Comunidade Waikiru I os saberes ancestrais e tradicionais, por estarem em meio urbano, tentando trabalhar a sabedoria indígena, já que para algumas práticas somente em contato com

³ SATERÉ, Leiliane. *Protagonizando minha história*. [memorial]. Manaus: Universidade Estadual do Amazonas, 2022.

⁴ Leiliane Sateré, carinhosamente conhecida como Lili pelos parentes da Comunidade Waikiru I, é a professora que atualmente atua no Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Indígenas Nusoken I, é filha do primeiro cacique da Comunidade e irmã do atual líder. A informação consta no caderno de coleta *Popera Puratig*.

a natureza é possível adquirir. E multiplicar esses saberes ao contar histórias ancestrais e ter contato com outros *parentes indígenas*⁵, para o resgate e permanência deste povo com sua identidade. Estas informações apresentadas foram registradas e tem como base o *Caderno de Coleta* da pesquisadora (Ariane Coelho dos Santos), que foi intitulado como *Popera Puratig*⁶. Assim, durante a escrita deste texto dissertativo, o *Popera Puratig* será tratado como uma das fontes documentais, mas que nesse caso, reúne os elementos registrados durante o desenvolvimento pesquisa, com registro das primeiras anotações datadas a partir de novembro de 2021, com a abertura do campo de pesquisa.

Como *objetivos específicos*, esta pesquisa *primeiramente* busca apresentar o processo histórico e legal que possibilita a materialização de uma escola indígena no conjunto da política pública educacional em âmbito federal, estadual e municipal. Serão realizadas análises teórica e documental, considerando a legislação educacional para os povos indígenas. Logo, as leis precisam ser estudadas, conhecidas e defendidas para estes e nestes espaços de conhecimento, ocorra a articulação do cotidiano para uma perspectiva de reapropriação e sintonia com elementos singulares e particulares culturais de cada povo. De acordo Ferreira (2018, p. 167), “as experiências e as vivências baseadas na reciprocidade, [...]tem o papel de reguladora social na vida indígena.”

A pesquisa também procura, em seu *segundo objetivo específico*, discutir a Educação Escolar Indígena como política educacional para os Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais na área urbana do Município de Manaus e, especificamente para o Espaço Nusoken I. Esta pesquisa focará ainda nos avanços da Educação Escolar Indígena para Comunidades da área urbana do Município de Manaus no espaço temporal entre os anos de 2011 e 2021, após o trabalho de Santos (2012)⁷. Assim, buscaremos descrever como Secretaria Municipal de Educação de Manaus/ SEMED concretizou e manteve a política para a Educação

⁵ A partir do convívio em 2019 com membro da Roda Xamânica a qual a pesquisadora passou a frequentar, escutando as palestras e compartilhando os ensinamentos aprendidos, foi percebido que o termo *parente* é usado para identificar de forma parental outro indígena, distante ou próximo independente da etnia, pois todos se consideram familiares. Uma forma de estreitar as relações, entendendo que todos são filhos da Mãe-Terra.

⁶ Palavras em Sateré – Mawé que aproximando-se a Língua Portuguesa, significam - *Livro como memória*, e este foi nome dado pela autora ao Caderno de Coleta/Pesquisa, traduzido pela Professora Lili do Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nusoken I. O recurso é utilizado para transcrever e catalogar todos as informações que se apresentaram e se apresentam no decorrer da pesquisa, assim como as observações e reflexões ocorridas nesse processo, logo alcançando a categoria de *Fonte de Pesquisa*.

⁷ SANTOS. Jonise Nunes. *Educação Escolar Indígena no Município de Manaus: 2005-2011*. Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UFAM, Manaus, 2012.

Escolar Indígena na área urbana, diante das reivindicações dos movimentos indígenas, que pautam a discussão das políticas públicas na área da educação, e apresentam desafios para a manutenção dos direitos educacionais embasados nos autos da Constituição Federal de 1.988.

Finalmente, em seu *terceiro objetivo específico*, procura apresentar a Comunidade Waikiru I e seu Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Indígenas Nusoken I em sua estrutura, organização e funcionamento voltados para se manter estruturalmente e conceitualmente. E ao trazemos como *locus* o Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Indígenas Nusoken I, estudaremos como este espaço se constrói como um projeto etno-político educacional, capaz de fortalecer os moradores da comunidade Waikiru I frente aos processos de discriminação e depreciação, e na luta por políticas públicas educacionais diferenciadas, compreendendo como fazer Educação Escolar Indígena em área urbana.

Outro ponto importante a ser analisado é se a Nusoken I é um ambiente de *não segregação* e de compartilhamento de conhecimento com os não indígenas que estão em seu entorno territorial, sabendo que ambos comungam das mesmas dificuldades de acesso à informação e políticas sociais.

E finalmente trazer em pauta a esta pesquisa se este Espaço é uma *Rede de Influência*⁸ para o ensino não indígena e para a Educação Indígena, através dos eventos que são promovidos pela liderança da Comunidade, onde o foco é mostrar como o Povo Sataré morador da Waikiru I, que vive em área urbana, trabalha e conduz os meios de promoção de conhecimento, através de experiências sociais e pedagógicas, perspectivas de vida que nos colocam em situações para observar, contemplar e priorizar a natureza e o ser humano como únicos, se desvincilhando da ideia de que a cultura indígena está necessariamente atrelada a vida na floresta.

Conforme registros no *Popera Puratig*⁹, a compreensão do Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Indígenas Nusoken I, perpassa pela necessidade de um rápido levantamento da trajetória da Comunidade Waikiru I, onde o espaço está localizado e que se constitui com a chegada de um grupo do Povo Sataré-Mawé em 1998 à Manaus, e sua

⁸ Referem-se às interações entre um conjunto de organizações que ultrapassam suas fronteiras organizacionais. (STOCKER; MASCENA; AZEVEDO; BOAVENTURA, 2019, p. 3)

⁹ Informações registradas do caderno de coleta/pesquisa no mês de março de 2022, a partir de conversas com com o Cacique Luís Sataré, e com seus filhos, a Professora Lili e o líder André Sataré.

instalação no Bairro Redenção em 1999, atual endereço. No ano de 2000, este grupo começa a se reunir como organização e como preparação para uma Associação, onde buscariam meios para terem acesso as políticas públicas e seus direitos efetivados.

Em 2002, já organizados, elegem sua primeira liderança, o Cacique Luis, sendo este até os dias atuais lembrado e respeitado como o principal representante da Comunidade Waikiru I, e o foco desta associação como meio de renda era o artesanato. Atualmente a Waikiru I está ao lado de outra comunidade também do Povo Sateré, esta divisão aconteceu por questões familiares, logo ambos entraram em acordo e dividiram o terreno, apresentando características estruturais diferentes, distinguindo cada Comunidade.

Os povos indígenas¹⁰ têm direito a educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e comunitária, de responsabilidade do Ministério da Educação, sendo que Estados e Municípios devem colocá-la em prática, ampliando a representatividade desta educação, segundo a Resolução CNE/CEB 03/99. Porém, a pauta indígena há tempos está rodeada e repleta de ações, tanto da sociedade civil, quanto do meio político para inferiorizar a luta destes povos, construindo uma descontinuidade da aplicabilidade da política pública para a Educação Escolar Indígena.

Trazer essa discussão analítica entre os documentos legais e trabalhos realizados neste campo da pesquisa implica na discussão de novas propostas e execução das políticas pública para a educação, pois hoje estes ambientes representam os novos espaços de luta.

Este trabalho, enquanto pesquisa, está para agregar a estudos como de Mubarak Sobrinho (2011)¹¹, que apresenta as diferentes formas de aprendizagem na infância com foco nas crianças do Povo Sataré- Mawé, da Comunidade Wakiru I, através de afirmações críticas e filosóficas que foram analisadas a partir das falas destes sujeitos. E de Santos (2012)¹², que em sua pesquisa em um espaço temporal entre os anos de 2005 e 2011, disserta sobre políticas

¹⁰ Segundo Gonzaga (2021, p. 6), “transmite o significado de originalidade [...] na importância de se referir aos seres humanos, sobretudo as minorias, não de forma ‘politicamente correta’, mas efetivamente de forma apropriada.”. Para o estudo Gonzaga (2021), o termo *povos indígena* representa a diversidade, riqueza e pluralidade, termos que são utilizados para identificá-los.

¹¹ Mubarak Sobrinho (2011, p. 225) afirma “que não existe um modelo único de infância, nem tão pouco, nem tão pouco uma única e hegemônica escola capaz de educá-las, mas diferentes infâncias, resultantes de situações culturais, econômicas e sociais que imbricam as ‘microestruturas’ e as ‘macroestruturas’.”

¹² De acordo com Santos (2011, p.96), “salienta-se que esse processo de escolarização dos povos indígenas está em construção, portanto é uma discussão em pauta na atual agenda reivindicatória do movimento indígena.”

públicas para os povos indígenas que vivem na área urbana do Município de Manaus, trazendo ganhos quanto à Educação Escolar Indígena diante das lutas dos movimentos, organizações e lideranças indígenas. Trouxemos para reforçar esta pesquisa, a análise do Decreto Municipal nº 1394/2011, e recentemente com a Lei Nº 2.781/2021. Todavia os Espaços de Conhecimento não ganharam força legal para terem todo o aparato que precisam para sua funcionalidade estrutural e de recursos pedagógicos, iremos iniciar a análise dos pareceres a efetivação, manutenção e assessoramento tanto para uma Educação Escolar Indígena, quanto para as demais políticas públicas articuladas à educação.

Em relação aos objetivos apresentados e que se apoiam aos resultados parciais, trazemos no próximo item a construção dos processos metodológicos que nos ampararam com relação ao como e ao que foi realizado e alcançado neste caminhar, equivalentes para esta etapa de Qualificação.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo é realizado de acordo com os procedimentos de uma pesquisa qualitativa, construído a partir de análises bibliográficas e documentais de publicações de artigos, livros, legislação e obras diversas sobre o tema em questão, permitindo ao mesmo tempo aprofundar fatos e processos particulares, específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão, capazes de serem compreendidos e abrangidos em suas singularidades. Segundo Silva, Oliveira, Brito (2021, p.4), um trabalho de caráter qualitativo “requerer visão ampla do objeto que será estudado, e suas inter-relações no que diz respeito aos aspectos sociais, políticos e culturais”.

A pesquisa qualitativa operacionaliza as teorias com o problema de estudo, existindo um número de sujeitos determinados, permitindo um discurso epistêmico e, ao se pesquisar algo específico como a educação indígena, onde as características de cada povo transcendem elementos humanos, dialogam com a natureza e cosmovisões singulares.

Para a construção do *corpus* trabalhamos uma revisão bibliográfica, arquitetada pela revisão de literatura em bancos de dados como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-TEDE/UFAM, Biblioteca de Teses e Dissertações – BDTB, *La Referencia – Red de repositorios de acceso abierto a la ciencia* e Academia.edu. Esta pesquisa tem revisões críticas de estudos, como dissertações Santos (2012), Luciano (2019), teses de Garcia (2015), Luciano (2011), artigos científicos Ferreira (2018), Brito Kaiapó (2019), Serpa & Grando (2018) e livros Melià (1979), Weigel (2000), Santos e Becker (2011), Mubarac Sobrinho (2011), Mota Neto (2016), Baniwa (2019) e Gonzaga (2021). A coleta de artigos aconteceu no segundo semestre de 2021,

e nos quatros primeiros meses de 2022, alguns catalogados via banco de dados, outros apresentados pelas orientadoras e professores da Disciplina Educação e Política Pública e Desenvolvimento Regional, outros foram e compartilhados pela pesquisadora Belini Grando – UFMT, com a participação de dois encontros do grupo de Ciclos de Estudos/2022 e de dois do PROCARD Amazônia.

Os materiais escolhidos foram catalogados a partir de critérios vinculados aos títulos, resumos e indicações buscando os que se articulassem com a pesquisa e com as categorias de análise: 1) Educação Indígena; 2) Educação Escolar Indígena; 3) Democratização e 4) Resistência. As categorias foram se constituindo a partir da necessidade de suporte a pesquisa e da direta relação com os objetivos trabalhados, e teoricamente são discutidas pelos autores escolhidos, fomentando a análise com o uso dos conceitos que abordam elementos para uma educação diferenciada e que busca se distanciar da educação eurocêntrica.

Esta pesquisa também se fundamentou em fontes legais como: (CF 1.988, Lei 9.394/96, CNE/CEB Resolução 05/2012, CNE/CEB Parecer13/2012, PNE/2014, Lei 4.183/2015, Lei Nº 2.000/2015, BNCC/2018, RCA/2021, Decreto 1.394/2011 e Lei 2.781/2021). Segundo Shiroma, Campos, Garcia (2005), um trabalho que se fundamenta em documentos oficiais perpassa pelo interesse do valor social ou histórico, ajudando a desenvolver hipóteses ou provas ou refutar uma hipótese já existente. Já para Evangelista (2009), ao especificar os documentos oficiais, estes auxiliam o pesquisador para a compreensão e construção de processos de produção de diretrizes políticas educacionais.

[...] materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita¹³ – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais. (EVANGELISTA, 2009, p.01)

Assim, trabalhamos com documentos que informam e que se apresentam dentro dos anseios sociais e no contexto das reformas educacionais, assim esperado. Essa busca por documentos oficiais e dados disponíveis, foram essenciais para trazer informações atuais e que aprofundassem o tema, e que podem em realidade verificar como essas normativas se articulam ou respondem as demandas dos povos indígenas.

¹³ Evangelista (2009), refere-se a documentos produzidos por técnicos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais, intelectuais acadêmicos, assim como por outros intelectuais orgânicos, não necessariamente vinculados formalmente a essas organizações.

Também realizamos o movimento para buscar dados e documentos legais do Município de Manaus para Educação Escolar Indígena e Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais. Nesse processo, registramos inicialmente três contatos por Whatsapp no mês de novembro de 2021 com a Representante da pasta de Educação da Copime¹⁴, com posterior confirmação das solicitações com o envio de e-mail.

Alguns documentos e registros formais que estarão presentes na pesquisa resultam do processo de abertura do campo de pesquisa¹⁵ que se tornaram registros qualificados em um caderno de pesquisa, na dissertação denominada de *Popera Puratig*¹⁶. Assim, a pesquisa experimenta uma diversidade de acessos aos documentos legais que contemplam normativos voltadas para os povos indígenas moradores de cidade de Manaus, e com isso aconteceram por compartilhamento de assessores jurídicos e indigenistas com duas reuniões ocorridas via *google meet*, uma em 21 dezembro de 2021 e outra dia primeiro de março de 2022, devido momento pandêmico da Covid-19, apresentando outra variante viral neste período, todos os membros aceitaram realizar estes momentos de forma *online*.

Nesse caso, os registros no *Popera Puratig* não apagam a relevância da entrevista, porém devido o período pandêmico, acreditamos que para resguardar a saúde do Povo – Sateré da Comunidade Waikiru I não trabalhamos com processos que demandassem o contato mais direto como no caso da entrevista e dos questionários. Assim, o *Popera Puratig* não substitui, mas tenta exprimir o quanto pensamos importante ter a *voz* dos povos indígenas considerada nos trabalhos de pesquisa, afinal a oralidade para estes é um ato de Resistência.

Para conseguir informações específicas e ter cópias com fotos dos documentos da Comunidade Waikiru I e do Espaço de Estudo Nusoken I, primeiramente foi necessário ganhar a confiança da professora e da liderança da comunidade, esta conseguida por intermédio de um Xamã e sua mãe, líderes e mestres de uma Roda Xamânica, a qual a pesquisadora participa. Foram necessários dois encontros presenciais para que os representantes da Waikiru I conhecessem os objetivos da pesquisa, e lembrassem dos trabalhos ocorridas nos anos de 2014 e 2016 naquela comunidade.

¹⁴ Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno.

¹⁵ O recurso é utilizado para transcrever e catalogar todos as informações que se apresentaram e se apresentam no decorrer da pesquisa, assim como as observações e reflexões ocorridas nesse processo, logo alcançando a categoria de *Fonte de Pesquisa*.

¹⁶ Na Língua Portuguesa a tradução aproxima-se a *Livro como Memória*, a escolha dá alusão a perda de memória da autora devido sequelas da Covid-19.

Esse processo aconteceu entre os meses de dezembro de 2021 e fevereiro de 2022. A partir desses momentos foram realizadas seis visitas: quatro na Comunidade Waikiru I, bairro Redenção, sendo estas idas feitas a pé, pois está próximo da residência da pesquisadora, acontecidas nos meses de março à abril; duas realizadas no mês de abril na Comunidade Waikiru II, localizada no Bairro Tarumã, área ribeirinha da cidade de Manaus, onde o acesso é difícil, e necessitando idas em dois sábados, devido distância, pois para chegar nesta comunidade é preciso pegar um Uber até o bairro Santa Etelvina, um ônibus da linha 015 e fazer uma caminhada de quarenta minutos por uma estrada de terra rodeada de mata fechada, totalizando uma viagem aproximada de duas horas e trinta minutos para cada sábado.

O processo experimentado nos coloca frente ao desafio de conciliar os tempos previstos para os processos de estudo na pós-graduação e a dinamicidade de pesquisas que muitas vezes nos exigem um tempo maior do que inicialmente havíamos planejado, fato acomodado pela compreensão e apoio no interior do Programa.

Para trabalhar *os objetivos* propostos, seguimos uma caminhada em que o percurso metodológico assumido ajudasse na organização não somente temporal, mas que seguissem uma trajetória para desenvolver a estrutura do trabalho.

Para o primeiro objetivo específico: realizamos o levantamento de documentos, artigos e livros que tinham informações para materialização, existência e efetivação da política educacional para a educação escolar indígena em todas as esferas. Também analisamos os textos selecionados, construindo um diálogo que possibilitasse responder às perguntas que norteiam a pesquisa.

Quanto ao segundo objetivo específico: analisaremos os documentos legais do Município de Manaus que trazem a Educação Escolar Indígena em seu texto e, munida destes, levantamos a discussão sobre uma educação com os pilares pensados para a educação dos povos indígenas, e como ela é trabalhada na capital amazonense.

Por fim, no terceiro objetivo específico: fizemos o levantamento e analisamos os documentos apresentados pela Comunidade Waikiru I, documentos da associação, reportagem e artigos de jornais locais, relatórios de atividades e vídeos do Youtube que retratam a Comunidade Waikitu I e o Espaço de Conhecimento Nusoken I. Esses elementos serão devidamente descritos, analisados, fundamentados e confrontados na estrutura de dissertação que se propõe para apresentação dos resultados da pesquisa.

Estrutura da Dissertação

A estrutura da dissertação foi construída a partir do entendimento que para acontecer o processo de análise de como a Educação Escolar Indígena é efetivada no Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígena Nusoken I, era preciso no primeiro momento percorrer historicamente o arcabouço legal da política educacional para os povos indígenas. Seguindo uma lógica, era preciso conhecer a origem Povo Sateré – Mawé por meio de sua cosmologia, conseqüentemente seguir para a compreensão do que é Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Finalmente apresentar o Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicional Indígena Nusoken I, contudo trazer primeiramente a trajetória da migração do Povo Sateré- Mawé para área urbana do Município de Manaus, o surgimento da Comunidade Waikuru I, e assim chegar ao Espaço de Estudo. E diante dessa lógica a dissertação apresenta três seções.

A primeira, “A escola indígena no conjunto da política pública educacional”, apresenta as interfaces históricas e legais para a materialização de uma escola indígena no conjunto da política pública educacional, apresentando os marcos legais a partir da Constituição Federal de 1988. Construímos uma linha do tempo em que o foco é a educação diferenciada para os povos indígenas seguindo um percurso ao longo de trinta e três anos, iniciado a partir da carta magna. Traz a Educação Escolar Indígena pautada como obrigatoriedade nos documentos oficiais na República Federativa do Brasil, e nos anos seguintes para o Estado do Amazonas. Esta seção termina especificando a legislação educacional para uma Educação Escolar Indígena no Município de Manaus. Discutindo em uma linha temporal, dos anos de 2011 a 2021, a Educação Escolar Indígena para os povos indígenas que residem na área urbana do Município de Manaus e como a Secretaria Municipal de Educação – SEMED/MANAUS concretiza e mantém a política para a Educação Escolar Indígena para estes povos.

A segunda seção, “Sehaypóri Sateré – Mawé: a constelação de saberes”, traz no primeiro momento como parte da construção conceitual a origem do Povo Sateré – Mawé idem de narrativas estrutura social e cultural, pois eles são a estrutura desta pesquisa quanto membros da Comunidade Waikuru I e suas crianças urbanas que estudam no Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígena Nusoken I. Conceituamos Educação Indígena a partir de autores indígenas e como acontece essa ensino que traz a natureza como elemento principal de origem e existência que vivem neste território. Debates como se faz educação por meio das relações interpessoais, sociais e culturais desses Elementos chamados Humanos, indígenas e não indígenas, que se constroem, reconstroem, envolvem-se, se interligam,

interseccionam-se neste processo que, ao nosso ver, é um ato de humanidade transformador. Com relação pesquisa e pesquisadora, a segunda seção apresenta a vivência da pesquisadora nas aulas e palestras nos Centros de Cura Xamânica para exemplificar que estas são representatividades de ensino da Educação Indígena. Finalizando com a Educação Escolar Indígena, discutindo o entendimento como é esta educação que o Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicional Indígena Nusoken I trabalha. É importante ressaltar que essas conquistas são resultadas das reivindicações e lutas dos movimentos e lideranças indígenas, fortalecendo o pertencimento dos povos originários a este território, que muitas vezes é invalidada por uma sociedade racista.

A terceira seção, “A Comunidade Waikuru I e seu Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicional Indígena Nusoken I”, apresentará a comunidade indígena urbana do Povo Sateré-Mawé, Waikuru I, envolvida por estrutura territorial de reintegração social e cultural, resultado de lutas de décadas. Trará no texto a marca de que lutar pela retomada de seus territórios é fazer educação, não tão somente na capital amazonense, mas em todo território nacional. E, apresentará o *Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicional Indígena Nusoken I*, dentro da política pública educacional do Município de Manaus, e como acontece esta política para este espaço de conhecimento em seu arcabouço, organização e funcionamento voltados para se manter estruturalmente e conceitualmente.

As considerações finais retomaram de maneira específica as análises e discussões levantadas nas seções anteriores, traçando uma linha histórico-discursiva de como as políticas educacionais seguem uma trajetória de luta dos povos indígenas para a efetivação e manutenção das políticas para a Educação Escolar Indígena. Foram apresentados fatores que relacionados e correlacionados viabilizam, ou não, o cumprimento da legalidade estabelecida na Constituição Federal de 1988 para a Educação Escolar Indígena, por fim essa efetivação no Município de Manaus até os anos de 2021 e para o *Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicional Indígena Nusoken I da Comunidade Waikuru I*. Desse modo, a pesquisa realizada nos convida a pensar sobre efetivação de uma educação democrática para todos no território chamado Brasil. Compreender quão importante é fazer leituras daqueles que vivem diariamente o fazer educação pelo ser natureza, os povos indígenas, pois a respeitando nos respeitamos, fazendo uma ligação entre ancestralidade, presente e futuro.

SEÇÃO 1: A ESCOLA INDÍGENA NO CONJUNTO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

É dever de uma sociedade em um Estado Democrático de Direito lutar para que seus componentes possam ser aquilo que eles desejam ser (Daniel Munduruku, 2018)

A construção desta primeira seção ocorre pela necessidade de mapear a trajetória da política educacional brasileira para os povos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988 até o ano de 2021, ano que fora publicada a lei que trata dos Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas no Município de Manaus.

Entendemos a importância de apresentar as interfaces históricas e legais para a materialização de uma escola indígena no conjunto da política pública educacional, durante um percurso ao longo de trinta e três anos, a partir da carta magna. Neste período histórico trazido nesta pesquisa, buscamos identificar como o Estado diante das lutas dos povos indígenas efetivou legalmente os anseios desta população, e sabendo que historicamente estes povos buscaram uma educação democrática com respeito as suas práticas ancestrais e seus elementos culturais.

Assim, ao analisar os marcos legais, buscamos estabelecer as principais trajetórias da política, julgadas no conjunto da pesquisa como algo relevante, pois estão nas pautas das lutas pela Educação Escolar Indígena e no conjunto da política pública brasileira. Esta escolha também nasce a partir do entendimento que fora construído entre processo histórico social, educação brasileira e política pública, iniciado com o estudo participativo de duas disciplinas ofertadas no ano de 2021 pelo Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE/UFAM, *Educação, Culturas e Desafios Amazônicos, e Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional*.

Diante do exposto, nesta seção analisaremos as interfaces históricas e legais para a materialização de uma política de educação indígena no conjunto da política pública educacional em âmbito federal, estadual e municipal, fazendo um retrospecto da trajetória da Escola Indígena e seus segmentos, efetivaram-se ou não legalmente, a partir do princípio da necessidade de uma educação diferenciada e específica que respeite as cosmovisões de cada etnia, resultado de inúmeras lutas dos povos indígenas.

Foi construída uma análise temporal e utilizando como recurso didático figura e quadro, que trazem os marcos legais a partir da Constituição Federal de 1988 para Educação Escolar

Indígena no Brasil e no Estado do Amazonas. Ao final apresentaremos a legislação para uma Educação Escolar Indígena no Município de Manaus, e como a Prefeitura deste município junto a Secretaria Municipal de Educação SEMED/MANAUS concretiza e mantém a política educacional para os povos indígenas que vivem na área urbana. Mediante ao contexto da política nacional, regional e municipal se pode delinear como a construção da política se constitui e chega à Comunidade Waikuru I e na própria existência do Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicional Indígena Nusoken I.

1.1 AS INTERFACES HISTÓRICO LEGAIS PARA A MATERIALIZAÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA NO CONJUNTO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

A Escola Indígena dentro dos parâmetros da política pública educacional para a Educação Escolar Indígena, segundo Kayapó (2019), resulta de uma trajetória de lutas, marcada historicamente pelo fortalecimento da identidade dos povos indígenas, contra o racismo estrutural, ou qualquer outra situação que os invisibilizam como pertencentes do território brasileiro. A trajetória legal para a Escola Indígena foi construída entre idas e vindas, desgastes e algumas perdas, porém com ganhos significativos para os povos indígenas, pois segundo Baniwa (2019), não traz somente o ato da legalidade, mas a valorização dos conhecimentos dos povos indígenas.

Importante para essa pesquisa fazer esse percurso histórico – analítico para que se tenha uma compreensão dessa movimentação social e política dos povos indígenas. Entendemos que essa discussão necessita ser revisitada para que nunca seja esquecido o empenho deste grupo social, e conseqüentemente para que os não indígenas tenham esta informação lembrada continuamente, principalmente nestes tempos obscuros de negacionismo e preconceitos latentes. Outro ponto a ser colocado, foi a necessidade de se realizar uma pesquisa profunda nesta temática, pois a autora como professora e mulher não indígena entende que esse conhecimento a ajudará a desconstruir a postura colonial ainda persistente na construção social e intelectual.

Devido às necessidades da comunidade educacional dos povos indígenas para se reconhecerem e verem dentro de um sistema de ensino, se intencionou a obrigação de leis ou regras criadas ao logo dos anos em que se trabalhem da melhor forma uma construção cultural de identidade plural e nacional dos povos indígenas. A oferta da educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilingue ou multilíngue e comunitária, é trabalhada através de um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, sendo que devem colocá-la em

prática, ampliando a representatividade desta educação, segundo o CNE/CEB 03/99. Porém a pauta indígena há tempos está rodeada e repleta de polêmicas, construindo uma descontinuidade da aplicabilidade das políticas públicas para a Educação Escolar Indígena.

A luta por direitos e o processo de continuidade da política educacional se articulam ao movimento de democratização no Brasil, segundo Garcia (2015), quando se pensa no Estado e suas ações para as políticas públicas de democratização da educação nos deparamos com um processo de formulação distorcido e de descontinuidade.

A consolidação e o sucesso dos Estados democráticos podem ser medidos pelo tipo de políticas dirigidas à população. Ora, um Estado que não possua eficiência na organização de suas políticas públicas pode ser facilmente contestado, dado que a população não legitima seu trabalho. De modo geral, tais políticas devem conjugar os múltiplos e difusos (e mesmo vulneráveis) interesses locais com as agendas e os acordos globalmente válidos. Ao invés, a cada troca de governo, são implementadas novas políticas e outras menosprezadas (e até mesmo descontinuadas); porém, poucas alteram os contextos para as quais são pensadas e a maioria apenas imprime a marca de um novo governo, sem que isso signifique um novo Estado ou uma nova política. (GARCIA, 2015, p.75)

E, conforme Oliveira (2011), a Educação democrática através das políticas educacionais contribui e possibilita um pertencimento social, quer seja para o indivíduo ter o discernimento de um plural social, que seja não somente Ser o plural, mas percebe-se como mais um ente para acabar com o silenciamento cultural e humano, não utópico, mas pragmático em prol de um horizonte comum.

Ter a Educação Escolar Indígena respeitada é paralelamente lutar pela não exclusão dos povos indígenas na história brasileira, direito garantido na Constituição de 1988, que legitima a figura do indígena como constituinte brasileira, porém segundo Oliveira (2016), a carta magna Constituinte torna-se naquele momento da história brasileira uma arena de interesses de outros agentes sociais, e não puramente uma questão humanitária, que de acordo com ao autor foram as mobilizações políticas que chamaram atenção da opinião pública.

Entretanto, nos deparamos com um percurso muito longo até a efetivação dessa lei, sendo que sua praticidade é sabotada diariamente, reforçada por equívocos de uma sociedade brasileira com membros que ainda não entenderam que existem grupos culturais distintos, e que as etnias são dinâmicas como qualquer outro grupo social. Do ponto de vista legal, segundo Baniwa (2019), o Estado brasileiro reafirmou um pacto com esses povos, reconhecendo os direitos de terem uma educação diferenciada, sendo um enorme avanço em termos de proposta, porém há outra situação, a realização e o cumprimento destas leis.

Os tópicos a seguir apresentarão os preceitos legais para a efetivação e manutenção da Escola Indígena e Educação Escolar Indígena, com uso e valorização das línguas indígenas

nos espaços de conhecimento e processos próprios de aprendizagem, a oferta do ensino bilíngue e intercultural às comunidades indígenas. Nesse percurso apresentamos uma linha do tempo no campo da política pública que trazem elementos que permeiam a oferta da Educação Escolar Indígena, e textos que dialogam apontando questões que caracterizam e pontuam assuntos que marcam uma educação escolar específica e intercultural.

A pesquisa tem como marco temporal de análise o início, CF 1988, e o término a Lei do Município de Manaus N° 2.781/2021. Desse modo, a partir da carta magna se consolida o processo de redemocratização brasileira e em 2021 ocorre a publicação do último documento da esfera municipal que analisaremos, pois é a mais recente norma dentro da política educacional para os povos indígenas na capital amazonense. Assim, a tessitura escolhida se ampara na análise da política que subsidiou a materialização para a existência e execução da educação escolar indígena em todas as esferas.

1.1.1. Os marcos legais a partir da Constituição Federal de 1988 para Educação Escolar Indígena na República Federativa do Brasil e no Estado do Amazonas: A trajetória da Educação Escolar Indígena no âmbito federal de 1988 a 1999

Nesta etapa da dissertação, trouxemos os instrumentos legais que norteiam a execução da Política Pública Educacionais para os povos indígenas e que legitimam as reivindicações acerca das necessidades pautadas pelos movimentos indígenas. Neste tópico mostraremos como a oferta da Educação Diferenciada apresentada neste trabalho segue um movimento pela democratização educacional. Esse contexto foi importante para compreender como os marcos legais se seguiram diante das reivindicações pautadas pelos povos indígenas e como cronologicamente se apresentam os resultados destas lutas.

É importante salientar que o marco legal escolhido para iniciar essa trajetória política - educacional para os povos indígenas, a *Constituição Federal de 1988*, representa não tão somente uma etapa de transição na história política, social, educacional e cultural na sociedade brasileira, mas nos faz perceber que passamos por fases de efetivação legal das demandas sociais e em outros momentos nos vemos lembrando e vivendo um período de retrocesso, Em que acontece não tão somente um genocídio epistêmico para com os povos indígenas, mas genocídio real o sague indígena rega terras de seus ancestrais tomadas pelos agentes do Estado.

A CF 88 traz em seu texto o primeiro enfoque que a Educação Escolar Indígena é um direito, segundo o Capítulo III – Da Educação da Cultura e Desporto, Seção I -Educação.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º - 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, 1988)

No Artigo 210, estes direitos estão bem claros e estabelecidos, assim como veremos na Figura 1.

Figura 1 - Preceitos Legais. Data 1988.

DATA	PRECEITOS LEGAIS
1988	<p>✓ Constituição Federal de 1988: É o marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, conferindo-lhes o respeito às suas formas próprias de organização social, aos seus costumes, línguas, crenças e tradições, reconhecendo o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam e garantindo aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica e diferenciada.</p> <p>✓ Artigo 210. 2 – O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (pedagogias indígenas)</p> <p>Principais direitos estabelecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino bilíngue/multilíngue: uso e valorização das línguas indígenas nas escolas. ▪ Reconhecimento dos processos próprios de ensino-aprendizagem indígena – pedagogias indígenas. ▪ Educação escolar indígena como direito (e não mais como assistência).

Fonte: Parte do quadro do trabalho das autoras LUCIANO, SIMAS e GARCIA (2020)¹⁷

Iniciando os marcos legais, trazemos a carta magna, o documento que simboliza a redemocratização brasileira, após os anos sombrios de Ditadura Militar. E com ela, se fez necessário estabelecer leis que legalizassem as lutas dos povos indígenas que foram silenciadas por força armada, segundo Lima (2020) ocorrera um genocídio indígena realizado pelo Estado. Como forma de “reparação”, diante de uma história escrita com sangue indígena, a CF 88 traz em seu texto um fato primordial, a Educação Escolar Indígena como *direito*, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas nos espaços de conhecimento e processos

¹⁷ LUCIANO1, R. R. F.; SIMAS, H. C. P.; GARCIA, FABIANE. *Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior*. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, v. 11, p. 571-605, 2020.p. 581 a 586.

próprios de aprendizagem (pedagogias indígenas), educação escolar específica e diferenciada, descritas no Artigo 210.

Porém, segundo Kayapó (2018), é preciso ter um cuidado com o discurso do Estado agora como o agente salvador, trazendo uma instituição que muitas vezes foi *apagadora de conhecimento* dos povos indígenas. O professor Edson Kayapó (2018) coloca que diante dessa ação do Estado é preciso trazer essa instituição (escola) para essa luta, e que os povos indígenas se apropriem dela, sendo eles os agentes que tomarão conta dessa estrutura que ainda ocidentalizada, é preciso usá-la a favor das reais demandas dos povos indígenas.

É importante ressaltar que, no ano de 1991, é retirada da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a competência de coordenar o processo de educação escolar indígena, repassando a atribuição ao Ministério da Educação (MEC) as Secretarias Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade pelo atendimento às escolas indígenas, aproximando as lideranças e o movimentos sociais às secretarias de educação.

A Portaria Nº559/91 do Conselhos de Educação Escolar Indígena, traz questão existirão tanto no âmbito federal quanto estadual, trabalhando para que se efetive uma educação específica e diferenciada para as comunidades indígenas, com seus processos próprios de aprendizagem e prevê a criação de núcleos de educação nas Secretarias Estaduais de Educação.

Decreto Nº 26, de 4 de fevereiro de 1991 –Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Retira da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a competência de coordenar o processo de educação escolar indígena e repassa a atribuição ao Ministério da Educação (MEC) e às Secretarias Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade pelo atendimento às escolas indígenas. (BRASIL, 1991)

Devido à necessidade da comunidade educacional e grupos étnicos se identificarem dentro de um sistema de ensino, intencionou-se a obrigação de leis criadas ao longo dos anos que trabalhassem da melhor forma uma construção cultural de identidade plural e nacional. No ano de 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96, foi contemplado em seus autos a importância do valor cultural nacional no sistema educacional, sabendo que era preciso reconhecer a necessidade de acrescentar no currículo escolar o regionalismo e a diversidade étnico-racial, registrado na Figura 2.

Figura 2 - LBBEN/96 e Resolução N°99/1997

1996	✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN N°. 9.394/1996 – Garante a oferta da Educação Escolar Indígena, bilíngue e intercultural às comunidades indígenas.
1997	✓ Resolução nº 99/1997 – Normatizou a LDB 9.3.94/1996 no Estado do Amazonas;

Fonte: Parte do quadro do trabalho das autoras LUCIANO, SIMAS e GARCIA (2020)¹⁸

A LDBEN/96 apresenta a orientação para a garantia das demandas para a Educação Escolar Indígena, com o ensino bilíngue e intercultural às comunidades indígenas, respeitando as diferenças entre as etnias. Consequentemente, coloca a questão do valor cultural nacional no sistema educacional, reconhecendo a necessidade de acrescentar no currículo escolar o regionalismo e a diversidade étnico-racial. Dentro desta para orientação cria-se *Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,S)*, na referida Lei há um fascículo o *volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*, se dá importância à pluralidade cultural no ensino.

No ano de 1998, é lançado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), um documento que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo MEC, onde são colocadas questões comuns a todos os professores e escolas, elucidando e estimulando as pluralidades e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos.

Para o ano de 1999, os marcos legais que trazemos são o Parecer CNE/CEB n°. 14/99 e a Resolução Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica -CNE/CEB N ° 03/1999. Vejamos o que diz o Parecer CNE/CEB n°. 14/99.

[..] estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, expressando essa especificidade, a partir da designação Categoria Escola Indígena e explica: “Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria „Escola Indígena“ nos sistemas de ensino do país”. (BRASIL, 1999, p. 45).

¹⁸ LUCIANO1, R. R. F.; SIMAS, H. C. P.; GARCIA, FABIANE. *Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior*. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, v. 11, p. 571-605, 2020.p. 581 a 586.

E quanto à Resolução Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica - CNE/CEB N ° 03/1999.

Institui as Diretrizes Curriculares para as Escolas Indígenas:

Artigo 1º: Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Artigo 2º: Define os elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas:

I –Localização e terras indígenas;

II –Atendimento às comunidades indígenas;

III –Uso das línguas maternas no processo ensino-aprendizagem, considerando a realidade sociolinguística de cada sociedade;

IV –Organização escolar própria.

Direitos importantes:

Categorias de “professor indígena”, “escola indígena” e “magistério indígena”.

Formação concomitante do professor indígena com o trabalho.

Reconhecimento de escolas indígenas urbanas ou fora de terras indígenas – “escolas localizadas em comunidades indígenas”. (BRASIL,1999, p.47)

Estes dois marcos legais nos indicam o quanto é fundamental respeitar os elementos linguísticos-culturais de cada etnia e que o espaço de conhecimento ou a escola, tenham sua autonomia, afinal ela é resultado das demandas dos povos indígenas. Sendo o Brasil um país plurilíngue, com inúmeras línguas de povos indígenas, Garcia (2015) declara que é preciso trabalhar a democratização do ensino e a construção de um caminho para novos processos pedagógicos. Diante desta colocação é preciso também um sistema libertário de um sistema educacional ocidentalizado e, de acordo com Burrato (2021, p.3), esta pedagogia eurocêntrica “sempre esteve ancorada na legislação que, durante séculos, não levou em consideração toda a diversidade cultural, a cosmologia e as práticas sociais tradicionais”, e ao desconstruí-la, trabalhamos uma pedagogia da autônoma e libertária, segundo Freire (2021).

Quando pensamos em escolas indígenas percebemos que esses espaços refletem também o abandono do poder público, assim como também acontece com a escola não indígena, ambas compartilham a realidade de serem continuamente vistas e não vistas, algumas recebendo investimentos e outras com a precariedade da efetivação de política pública. Diversos quanto à qualidade de organização dos conteúdos curriculares, ensino, infraestrutura, precariedade na contratação de professores, falta de material didático adequado, e tristemente isso provoca a escola tornar-se aniquiladora de conhecimento. É preciso trabalhar para que cada escola indígena tenha oportunidade de mostrar sua singularidade/particularidade, um tratamento diferenciado para exista a democratização do conhecimento.

A necessidade dos povos indígenas por meio da escola é ter acesso a outros saberes e fortalecer os saberes que possuem, preservando-os e promovendo-os. Pensar o social projeto escolar não deixando de lado o trabalho de uma educação que visa desenvolver no cotidiano a relação com a natureza e seu território, na escola, fora da escola e em seu entorno.

Seguindo com os marcos legais, identificamos que, no ano de 1999, na CNE/CEB N ° 03, foram definidos os elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas, com normas e ordenamento jurídico próprios e com matrizes curriculares específicas. Com as categorias agora firmadas como direitos importantes ali colocados: *professor indígena; escola indígena e magistério indígena*.

Um problema que se apresenta neste período contemporâneo já vivido na década de noventa, é a falta de políticas públicas para formação de professores indígenas, pois os profissionais julgados habilitados para estarem nas escolas indígenas, não convivem a realidade do dia a dia das comunidades e suas especificações, sobretudo alguns profissionais mostram uma formação bilíngue distante linguisticamente dos grupos culturais, enfraquecendo conquistas obtidas às duras penas.

Na resolução CNE/CEB N ° 03/1999, também foram reconhecidas as escolas indígenas urbanas ou fora de terras indígenas – “escolas localizadas em comunidades indígenas”, sendo que a educação escolar indígena e seus espaços representam diretamente os povos indígenas, perpetuam suas existências, pois são únicos, mostrando em uma conjuntura o que é ser sinônimo de sobrevivência e luta.

A Escola Indígena, segundo Kayapó (2021), ainda é alvo de violência simbólica e estrutural, conseqüentemente estes acontecimentos provocam um silenciamento ensurdecador, pelo fato que estes espaços incomodarem muitos agentes e membros da sociedade civil. Kayapó (2021, p.59), afirma que, “o silenciamento e o escamoteamento da violência histórica contra os povos indígenas estão expressos na composição das memórias ou no esquecimento a que tais povos foram condenados”. E, Ferreira (2019, p. 167;168), nos traz que “a compreensão mais ampla da educação escolar indígena é uma definição de espaço de política de luta, uma ferramenta para garantir os processos próprios de construção de conhecimentos.” Uma luta antiga, constante e corajosa que, por centenas de anos, jamais deixou de acontecer. De acordo com Ferreira (2019):

Protagonizar a gestão da escola é um avanço para a educação escolar indígena, considerando que num passado próximo os cargos diretivos e a docência eram desenvolvidos somente por professores não indígenas, que alfabetizavam na língua portuguesa. Isso tinha o objetivo de negação dos valores do povo, na clara intenção de “civilizar” os indígenas, na busca da integração destes na sociedade nacional e, assim, ocupar seus territórios (FERREIRA, 2019, p. 180).

No decorrer da análise desta pesquisa, ratificamos o previsto no conjunto da política, que a escola indígena deve ser mantida e dirigida por membros indígenas, com formação continuada para todos que estão atuando e interagindo com esta estrutura educacional, a educação diferenciada, porém é preciso ainda políticas para dar continuidade na formação de todos deste ambiente do saber, respeitando os conhecimentos dos povos originários e resgatando o espaço de compartilhamento para a continuidade de sabedoria ancestral, assim provendo a valorização de suas próprias Histórias.

Com isso, o Estado deve ter um compromisso urgente com a Educação para os povos indígenas, praticar um sistema de ensino distinto, mas não de segregação. Estabelecendo uma práxis presente, em que o conhecimento dos povos indígenas deve estar ligado ao exercício da educação, uma relação de vivência direta, muito bem trabalhada por eles em seu cotidiano, pois não existe promover valores e cultura sem a prática.

Segundo Garcia (2015), quando existe uma crise em diversas áreas o Estado intervém com políticas públicas para melhorias dos serviços, inclusive com a educação, entretanto presenciemos o descaso que deixam sequelas irreparáveis. E para que se mude essa prática, aprendemos que tais ações de mudanças socio-intelectuais precisam ser imediatas, pois somente assim será possível legitimar Leis Educacionais para os povos indígenas.

1.1.2 A trajetória da Educação Escolar Indígena no âmbito federal: de 2001 a 2010

Continuaremos esta análise dos marcos legais em um momento de dez anos, tendo agora, com o início o ano de 2001 e que se encerra 2010, pois neste período o Brasil encontrava-se em um momento histórico de mudanças sociais significativas, principalmente para uma educação democrática, leis foram revistas e outras promulgadas para diminuir as diferenças sociais nos espaços de conhecimento, principalmente a tentativa de um reparo histórico nas políticas públicas educacionais para com a população preta e indígena. Iremos iniciar esta etapa trazendo o Plano de Educação, Lei no 10.172/01, e encerraremos com a Portaria MEC nº 734, de 07.06.2010 do Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena.

Em 2001 foi apresentado o Plano de Educação, Lei Nº 10.172/01, que garantiu metas específicas, sendo uma delas, a autonomia para as escolas indígenas quanto ao projeto político pedagógico e o uso dos recursos financeiros, pois representa a importância de reconhecer os diferentes elementos político-sociais que cada etnia. Notamos que a referida lei regulamenta uma etapa da autonomia dos povos indígenas quanto aos seus espaços de conhecimento. É

fundamental para os povos indígenas estarem em espaços de conhecimento onde eles gerenciem, pois condiz em fortalecer saberes, preservando-os, construindo uma intersecção cotidiano e território, fora da escola/espços e em seu entorno, e para isso discutir a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas Indígenas, reforça a identidade, e a pluralidade dos povos indígenas.

Com a Lei 11.096¹⁹, no ano de 2005, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que possibilita o ingresso de mais indígenas na graduação, através de ação afirmativa, os estudantes de escola pública autodeclarados indígenas terão um número de vagas determinado pelo curso ao qual deseja fazer. Esta lei supracitada mostra-se como mais uma regulamentação para diminuir a desigualdade econômica e de raças na comunidade acadêmica, é uma forma reparação de anos de um sistema de ensino antidemocrático. De acordo com Souza (2021), essa construção social racista no Brasil está atrelada a um sistema elitista ocidental e somada a uma falsa moralidade que critica o culturalismo.

Percebemos o quanto é importante a *Ação Afirmativa* como um elemento de democratização do ensino superior para combater essa elite que cultua uma segregação social.

Em sua definição, Ação Afirmativa se constitui como mecanismo político, pensado para o combate à discriminação vivenciada por diversos grupos sociais, tais como mulheres, indígenas, a população negra e pessoas com deficiências, que resultaram em processos de exclusão e marginalização nos mais diversos setores da vida nacional, inclusive na educação. (JESUS, 2020, p.79)

De acordo Jesus (2020), a possibilidade de estar e vivenciar a academia pelo então marginalizado, não é tão somente um ato de inclusão, mas de democratização do ensino, e somando-se as afirmações anteriores, segundo Oliveira (2019), este grupo social, estando nesses espaços de conhecimento dão possibilidade para que a universidade repense sobre seus objetivos quanto um instrumento de mudança social, intelectual e cultural, e suas formas pedagógicas de ensinar e pesquisar, a troca de saberes.

Las políticas afirmativas, con destinación de cuotas para estudiantes indígenas y afrodescendientes, se ha constituido en un importante factor de renovación de las universidades, ocasionando impactos positivos en las formas de la enseñanza, en los métodos y en la propia definición de líneas y objetos de conocimiento. (OLIVEIRA, 2019, p.174)

¹⁹ estabelece ação afirmativa para estudantes de escolas públicas, cidadãos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e portadores de deficiência.

Dando sequência nestas reparações para a área da educação, ainda em 2005, a Portaria MEC no. 1 instituiu a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA), sabendo que ao pensar e fazer recursos adequados para a formação desconstruirá a triste revelação de que a escola ainda é uma *apagadora* de conhecimento dos povos indígenas. A escola ao longo de anos trabalhou um racismo direto e indireto através de discursos que ainda estão nos subsídios didáticos, e em seus currículos, criando na mente dos discentes um pensamento errôneo quanto à realidade da cultura indígena e demais culturas, segundo Kayapó (2021, p.59), “escola e seus currículos têm pactuado com a reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas”.

Um aspecto que deve ser ressaltado é que frequentemente o estudo da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas enfatiza apenas as histórias das derrotas e das perdas que culminam no extermínio dos povos indígenas, escondendo as histórias das resistências e das estratégias de continuidade e manutenção das tradições. (KAYAPÓ, 2021, p. 72).

Todavia, ao trabalharmos com os materiais didáticos distintos e mudanças curriculares, será possível construir ferramentas de transformação na mudança do pensar, que resultará em interesses de desconstruir a perspectiva colonizadora.

E para não continuar com a destruição desses conhecimentos tradicionais, é formulado também no ano de 2005 o primeiro edital de convocação do Prolind-Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais, justamente para construir condições para uma formação superior que possibilita uma educação diferenciada.

A partir da Lei 11.645/2008²⁰, foi determinado a inclusão da história e culturas afrobrasileiras e indígenas nos currículos oficiais da rede de ensino das escolas não indígenas, sendo possível perceber atualmente nos materiais didáticos como a figura do indígena se apresenta, desconstruindo estereótipos que colocavam este Ser Humano como algo alegórico,

²⁰ Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “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.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

invalidando sua origem, etnia, valores e costumes. E atualmente é possível enxergar as mudanças que a supracitada lei contempla.

De acordo com Munduruku (2016), devemos colocar as vozes ancestrais e a trajetória que os povos indígenas fazem por esse planeta, e com essa afirmação trazemos o Decreto Nº 6861/2009, que estabelece os Territórios Etnoeducacionais, e no Art. 1º deste decreto deixa claro a participação e organização dos povos indígenas para a organização de uma educação diferenciada, é observado a territorialidade, respeitando cada ente e agente, sobretudo as particularidades destes, estando claras no processo educacional.

Porém, diante destas duas leis citadas, nos espaços de conhecimento, ainda é cultuado as pedagogias antropocêntricas, pois para a os povos da Amazônia não relacionar a natureza com o conhecimento dos povos originários é um epistemicídio cultural, a imposição do conhecimento, segundo Kayapó (2019). Somando-se ao discurso anterior, Weigel (2006, p. 42), nos reafirma a grandiosidade que é a pluralidade humana da amazônica indígena, onde transcendem as inúmeras cosmovisões, “convivem e confrontam-se grupos humanos que se afirmam [...] indígenas de várias etnias [...] cada um desses grupos diferencia-se por uma cultura diversa, constituindo, na sociedade amazônica, uma heterogeneidade cultural.” (WEIGEL apud SANTOS, 2012, p. 39). E de acordo com Burrato (2021, p.3) “essa educação sempre esteve ancorada na legislação que, durante séculos, não levou em consideração toda a diversidade cultural, a cosmologia e as práticas sociais tradicionais”, dos povos indígenas.

E, finalizando este momento de revisão desta etapa histórica, no ano de 2010, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), com a Portaria MEC nº 734, de 07.06.2010, traz em seu texto a afirmação que os representantes indígenas passam a integrar o órgão do colegiado de caráter consultivo como consultores, assessoram o Ministério da Educação para as políticas de Educação Escolar Indígena no âmbito nacional.

1.1.3 A trajetória da Educação Escolar Indígena no âmbito federal: de 2012 a 2019

Neste período histórico retomado pelo estudo, apresentaremos uma retrospectiva dos marcos legais que segue o ano de 2012, com a Lei das Cotas, Lei 12.711/2012, e se encerra no ano de 2019 com Decreto nº 9.465. Esses marcos seguem uma trajetória nos primeiros anos que serão apresentados, dão continuidade a equiparação socioeducacional, a sociedade marginalizada e inviabilizada por décadas obteve através de inúmeras lutas leis que reparam inúmeros danos sociais. Porém no contexto político recente que se iniciou no ano de 2016 com

o Golpe a Presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores-PT), promovendo o impedimento da continuidade de seu mandato, sublinharam-se direitos adquiridos a muitos brasileiros, realizados pelo sucessor Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB).

Em 2019 com o início do governo do Presidente Jair Bolsonaro (Partido Liberal – PL), ocorreram ações arquitetadas para o silenciamento a novos debates para efetivação de políticas públicas que alcançassem os povos indígenas, trazendo atos de segregação, racismo e assassinatos a indígenas jamais vistos nestas últimas décadas.

O ponto que sempre estava em pauta na fala do Presidente que estava em exercício até o ano de 2022, era a não demarcação de terra, seja para indígenas seja para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), pois segundo o presidente anterior do Brasil no que depender dele não haveria demarcação de terra indígena, e se encerraria a “indústria da demarcação”.

As falas acima estimularam e estimulam a violência contra estes que desejam a regulamentação de propriedades para a preservação e manutenção da natureza e resgate da dignidade do povo camponês. Tais posicionamentos também dão força, e, de forma grave para a regulamentação de Projetos de Lei como a PL 191/2020²¹ e a PL 490/2007²²(MARCO TEMPORAL). Também fomentam o racismo e a violência contra os povos indígenas, dificultando melhorias e efetivação das políticas educacionais, dificultando a discussão de elementos históricos que permitam a materialização de uma Escola Indígena e Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Indígenas. E de acordo com Xakriabá (2018), o fazer educação não existe sem o direito territorial.

Iniciando esta sequência temporal, trataremos a perspectiva adotada no estudo e já sinalizado, de que a Política de Cotas – Lei 12.711/2012²³, se constitui como uma forma

²¹ Regulamenta o § 1º do art. 176 e o § 3º do art. 231 da Constituição para estabelecer as condições específicas para a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas e institui a indenização pela restrição do usufruto de terras indígenas.

²² Altera a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Estabelece que as terras indígenas serão demarcadas através de leis.

²³ Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-

reparação quanto a falta de política educacional para toda a população que por anos foi marginalizada dos ambientes sócios educativos acadêmicos, por um sistema a pertença a este lugar era de pessoas de pele branca, do sexo masculino e de condições econômicas elevadas. De acordo com Jesus (2020) com a Política de Cotas os povos tradicionais estarão na vivência social das instituições superiores.

Em vista disso, é possível que ao instituírem essas políticas, essas universidades estejam vivenciando uma nova configuração no seu espaço universitário, uma nova paisagem universitária com maior diversidade étnica e racial, com maior presença de estudantes oriundos dos extratos mais baixos da sociedade e também com maior presença dos povos tradicionais. (JESUS, 2020, p. 108)

Seguindo essa estruturação quanto a política para uma Educação Escolar Indígena, o Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica Nº: 13/2012, 10 de maio de 2012: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter mandatório, que de antemão traz em seu texto, “assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais”. (BRASIL, 2012, p.1).

E logo após somasse a Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012²⁴, do Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, legitima a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Sendo esta pautadas no princípio da *igualdade*

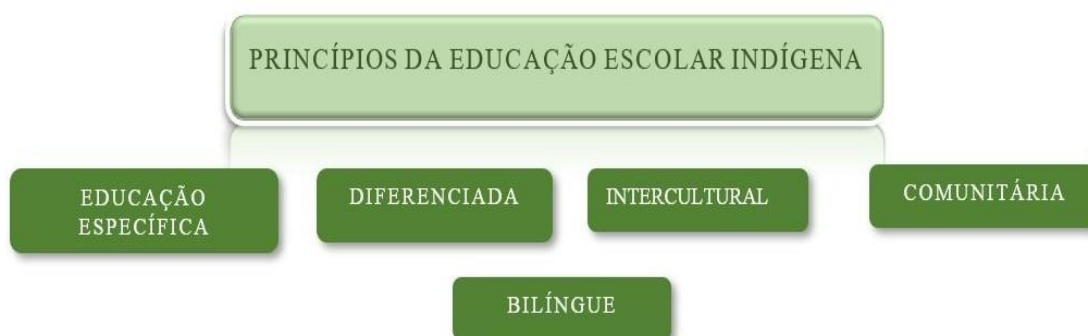
mínimo e meio) per capita; Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).

²⁴ O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social. (BRASIL, 2012)

Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias. Parágrafo único Estas Diretrizes Curriculares Nacionais está pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena. (BRASIL, 2012)

social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, considerando que o direito a uma educação diferenciada já estava assegurado na Constituição Federal de 1988.

Figura 3 - Princípios da Educação Escolar Indígena



Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir do Parecer Nº 13/2012

Portanto, tendo a análise da Resolução CNE 05/2012, a objetivação à obrigação e importância da ministração das aulas em línguas indígenas presentes em cada comunidade, preservando a realidade sociolinguística específica de cada povo, juntamente com a produção e uso de materiais didático-pedagógicos de acordo com o contexto sociocultural, e finalmente o bem-estar de cada comunidade, quanto a preservação de sus territórios e recursos existentes neles.

Seguindo esta trajetória, no ano de 2013, com a Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, é instituído o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais.

Dessa perspectiva, observa-se que interagem em território brasileiro diversas identidades culturais, implicando, assim, o exercício cotidiano da alteridade, pois nessa relação com o outro não-idêntico é que a identidade se constitui e supera a noção de identidade única, na qual se fundamentou a política indigenista brasileira aos povos indígenas, durante séculos. (SANTOS, 2012, p. 21)

Em 2017, a Resolução CNE/CP Nº 2/2017, instituiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EF) da Educação Básica Etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 2018 é implantada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC através da Resolução CNE/CP Nº 4/2018, a BNCC-EM da Educação Básica Etapa Educação Ensino Fundamental.

Com a sanção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), é analisado uma forte crítica quando falamos da criação dos conteúdos para a educação escolar indígena.

Segundo Mourão (2021), a BNCC não traz clareza sobre as políticas que envolvem a diversidade em geral e a educação indígena em particular, logo, abriu poucas possibilidades de discursões e oportunidades de fala dos povos originários, não envolveram comunidades na sua criação e no repensar, deixaram de lado instituições de pesquisa de ensino que estão refletindo sobre essas questões há muito tempo.

É dever do estado ouvir os povos indígenas e construir principalmente formas de operações políticas pautadas sobre as falas desses que vivenciam e discutem realidades singulares. Essa política, adotando o discurso da democratização do mesmo conhecimento a todos se apresenta como uma nova ameaça ao reconhecimento da especificidade, diferença, interculturalidade e ação comunitária, que são próprias da Educação Escolar Indígena.

1.1.4 Marcos Legais que apresentam elementos para a efetivação da Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas

Nesta etapa analisamos os elementos legais que seguiram uma trajetória história dos anos de 1989 a 2001, contemplamos marcos pertinentes para a efetivação de políticas educacionais a população indígena que vive no território do Estado do Amazonas.

Quadro 1 - Marcos Legais: Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas

DATA	MARCOS LEGAIS - Estado do Amazonas
1989	A Constituição do Amazonas - CE – AM/ 1989 reconheceu os povos indígenas, e estabeleceu no Capítulo XIII – Da população ribeirinha e do povo da floresta. A partir de então, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC/AM buscou definir a política educacional às demandas das comunidades indígenas por uma educação escolar diferenciada e específica.
1997	Resolução nº 99/1997–Normatizou a LDB 9.3.94/1996 no Estado do Amazonas.
1998	Decreto nº 18.749/1998, instituiu o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas – CEEI/AM; Decreto GS nº 1.003/1998, constituiu os representantes do CEEI/AM; Decreto nº 10/1998, trata da nomeação dos representantes de Lideranças Indígenas, Órgãos Governamentais e Órgãos Não – Governamentais para a função de Membros do Conselho.
2000	A Secretaria de Educação e Desporto – SEDUC/AM, através do Decreto nº 20.805/2000 - Aprova o Regimento Interno, junto a coordenação das ações educacionais aos povos indígenas vincula-se a <i>Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI</i> que tem a atribuição, dentre outras, de implementar a política da universalização de educação básica indígena na rede estadual de ensino.

2001

Resolução n° 11/2001 – CEE/AM, fixar normas para criação, autorização e reconhecimento de escolas indígenas e cursos de âmbito de educação básica no Estado do Amazonas.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022)

Para a esfera estadual, descritos no Quadro 1, no Estado do Amazonas a legislação para a Educação Escolar Indígena seguiu uma trajetória temporal, entre uma lei a outra houve um período entre 10 a 20 anos, segundo as compilações realizada pelas autoras Luciano, Simas e Garcia (2020), e do trabalho de Santos (2012), nos trouxeram primeiro o Decreto GS n° 1.003/1998, que institui o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena no Amazonas – CEEI/AM.

No segundo momento mostra a Lei 4.183/2015²⁵, aprovando o Plano Estadual de Educação, em que consta a Meta 21- Educação Escolar Indígena, ambos importantes marcos legais, trazendo possibilidades para os povos indígenas terem seus representantes para pensarem na estrutura educacional específica de cada etnia do Estado do Amazonas. E finalmente com a *Meta 21*, legalizou a obrigatoriedade para o aumento de vagas nos espaços de ensino da rede pública.

Neste mesmo quadro, foi apresentado os marcos legais para a efetivação de uma escola diferenciada e amparada pelo Estado segundo suas leis específicas, em 1989 a SEDUC/AM, reconheceu a necessidade alegadas pelos povos indígenas e começou a trabalhar para uma educação diferenciada, e em 2000 esta mesma Secretaria cria a Gerência de Educação Escolar Indígena – GEE, passando a ter uma gerência específica para trabalhar com as tratativas da política educacional trazidas na CF88.

Segundo Takuá (2019, p. 79), “a pauta indígena sempre foi uma questão difícil no Brasil porque fere muitos interesses econômicos”, e isto distancia elementos que regularize a efetivação e manutenção de políticas educacionais que contemplam as reivindicações dos movimentos indígenas. Diante dessas informações, percebemos que para o poder público só existirá uma educação verdadeiramente diferenciada, intercultural, bilingue e que esteja em espaços sociolinguísticos e socioculturais para os povos indígenas, a partir de incansáveis lutas

²⁵ Ampliar para 50% (cinquenta) a oferta da Educação Básica e Superior para a população indígena, de acordo com os princípios e normas da educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bi/multilíngue. (AMAZONAS, 2015)

dos movimentos e suas lideranças, é importante observar o longo intervalo temporal para que as comunidades amazonenses tivessem a educação que foi promulgada na CF 88.

E para o próximo subitem, traremos elementos legais para o entendimento de como a política para uma Educação Escolar Indígena na capital amazonense se apresenta nos autos da legislação e normativas municipais, realizando uma análise temporal e discutindo como essa política acontece nesta metrópole, sabendo que esta população indígena vive e retorna a este território. É importante ressaltar que o próximo texto está em construção, aguardando documentos solicitados a Secretaria Municipal de Educação – SEMED/MANAUS, e que as informações até o momento apresentadas, procedem de sites de órgãos governamentais, páginas virtuais que trazem em seu conteúdo *leis municipais* e uma dissertação concluída no ano de 2012.

1.1.5 O campo da política da Educação Escolar Indígena no Município de Manaus

Esta subseção contempla a legislação para uma política educacional para os povos indígenas que vivem na cidade de Manaus, iniciando com uma trajetória histórica a partir de 2005 e que se encerra em 2011, baseada na pesquisa de Santos (2012). Retomaremos as análises e a partir de marcos legais de 2015, seguindo até o ano de 2021. Para o estudo de tais normativos, foi preciso rever elementos constituintes do Estado que indicassem como os marcos legais seriam desvinculados da Secretaria Estadual de Educação e passariam para a Secretaria de Educação do Município, sendo trabalhado o regime de colaboração, estabelecido na Resolução nº 03/1999 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que, segundo Santos (2012, p. 25).

Artigo 9

§ 1 [...] define que a educação poderá ser oferecida em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que se tenha constituído sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas (BRASIL, 2012).

O Quadro 2 trará uma compilação da legislação no Município de Manaus que contemplam a política educacional para os povos originários, mostrando um percurso de seis anos do processo histórico político para a Educação Escolar Indígena. Baseando-se em dados obtidos na dissertação de mestrado da Professora Jonise Santos do ano de 2012.

Quadro 2 - Marcos Legais da Educação Escolar Indígena no Município de Manaus: 2005 a 2011

DATA	MARCOS LEGAIS – MUNICÍPIO DE MANAUS
2005	Lei Orgânica do Município de Manaus de 2005 – LOMAM, Capítulo IV - As Políticas Cultural e Educacional, do Desporto e do Lazer, quando é garantido —à população do Município o pleno exercício dos direitos culturais (art. 331), por meio, principalmente, da —proteção, valorização e difusão das expressões da cultura popular, indígena (III, art. 332).
2006	Com o Decreto nº 8.396/2006 é instituído o Núcleo de Educação Escolar Indígena - NEEI, subordinado à Gerência de Modalidades Educacionais, vinculada à Coordenadoria de Gestão Educacional.
	Com o Decreto nº 9.054/2006, o Núcleo de Educação Escolar Indígena passou a integrar a Gerência de Educação Especial. Porém, essa vinculação, na prática, não foi concretizada, ficando o NEEI vinculado diretamente a Coordenadoria de Gestão Educacional.
2007	Decreto nº 8.912/2007 - O Núcleo de Educação Escolar Indígena teve suas competências definidas no Regimento Interno da SEMED de 2007.
	Com a Portaria nº 0016/2007, poder público municipal contratou 12 professores indígenas, indicados por suas respectivas comunidades, para atuarem como professores. As comunidades atendidas foram: São Tomé (Rio Negro), Terra Preta (Rio Negro), Nova Canaã (Rio Cuieiras), Barreirinha (Rio Cuieiras), Boa Esperança (Rio Cuieiras), Nova Esperança (Rio Cuieiras), Três Unidos (Rio Negro), Igarapé – Açú (Rio Negro), Wotchimaïcü (Cidade de Deus), Kokama (Puraquequara II), Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (Aleixo) e Sateré-Mawé (Redenção).
2008	Lei nº 11.645/2008, determina a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo das temáticas História e Cultura Indígenas.
2009	O Plano de Ação - Território Etnoeducacional Baixo Amazonas (MEC, 2009, p. 1) envolve as seguintes instituições: SEMED/Manaus, MEC, SEDUC/AM, Secretarias Municipais de Educação de Autazes, Anamã, Beruri, Barreirinha, Borba, Careiro Castanho, Careiro da Várzea, Humaitá, Iranduba, Itacoatiara, Lábrea, Manacapuru, Manicoré, Maués, Nhamundá, Parintins, Manaquiri, Rio Preto da Eva, Instituto Federal do Amazonas - IFAM, UFAM, Universidade do Estado do Amazonas – UEA e FUNAI.
2010	Resolução nº 06/CME/2010, reafirma aos professores indígenas de Manaus o direito a integrarem a carreira de magistério da Educação Básica (art. 27). Assegurado, ainda, que exerçam a função de professor na modalidade da Educação Indígena, o docente professor indígena sem prévia formação pedagógica, até que possua a formação requerida, garantida sua formação em serviço. (I, art. 27).
2011	Através do Decreto nº 1.394/2011 (ANEXO I), ficou definido as normas para a modalidade educação escolar indígena no sistema municipal de ensino de Manaus.

Fonte: Quadro elaborado baseado na pesquisa de Santos (2012)²⁶

²⁶ SANTOS, Jonise Nunes. *Educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011)*. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014), “determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024”, e por consequência o plano do municipal de educação Lei Nº 2.000, de 24 de junho de 2015, que no “Art. 7.º Ficou assegurado o regime de colaboração entre o Município de Manaus, o Estado do Amazonas e a União para a consecução das metas deste PME e a implementação das estratégias”.

A Educação Escolar Indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico, considerando os territórios étnico-educacionais, e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e devolutiva a essas comunidades. (MANAUS, 2015)

Essa seria mais uma política que daria a força necessária para a continuidade da existência de saberes dos povos tradicionais, contempla em seu texto a especificidade da escola indígena, chegando na esfera municipal, a Lei Nº 2.781²⁷ de 16 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. (MANAUS, 2021)

Tendo esse entendimento dos marcos legais entre os anos de uma lei a outra, é observado um grande espaço de tempo que as leis supracitadas são dispostas para a sociedade. No período fica evidente como o poder público caminhou em passos lentos para a efetivação das políticas públicas para educação escolar indígena e a regularização os espaços de Ensino para a Educação Escolar Indígena para Comunidades de Povos Originários do Município de Manaus, confirmando o disposto por Baniwa (p.17, 2019), que afirma: “O Brasil indígena reflete hoje as grandes e complexas contradições históricas enfrentadas na relação com o Estado e com a sociedade nacional” não cabe essa citação, pois ela não se refere a tempo.

Durante o decorrer da análise e apresentação desta trajetória histórico – legal, entendemos que os marcos legais se interligam e se completam, diante de reivindicações dos povos indígenas, ao mesmo tempo que necessitam de outros para darem sequencias objetivas para que se tenha a educação diferenciada nas escolas indígenas ou espaços de conhecimento, como a Nusoken I do Povo Sataré-Mawé.

²⁷ A Lei Nº 2.781/ 2021 encontra-se na integra no Anexo 2.

1.2 Uma trajetória de 33 anos: a luta por uma educação diferenciada para os povos indígenas

Pelas discussões apresentadas, percebemos que as bases legais que hoje estão no sistema nacional de educação ainda não provocaram mudanças radicais, é claro com as discussões para melhorias e efetivação das políticas educacionais, que de acordo com Saviani (2014), existe uma descontinuidade nas políticas educativas brasileiras, como se fora um “zigue-zague ou do pêndulo”. O sistema educacional e sua estrutura, historicamente mostra-se com alterações, apresenta-se uma linha que continuamente retorna a um ponto inicial, fazendo que poucas vezes se perceba algum resultado significativo quanto política educacional.

Todavia há efetivações, mas entre idas e vindas, ganhos e retrocessos, o que entendemos é que sempre no caminhar da educação brasileira os obstáculos apresentam-se fortemente, porém em outro momento a luta dos movimentos e da população que estar neste território e deseja uma democratização educacional, vem se organizando contra os atrasos político-sociais. E com participação do movimento indígena nos espaços de debate, tem ocorrido algumas concepções, que transparecem nacional e internacionalmente alguma preocupação com a questão indígena, construção interrompida e ameaçada a partir do golpe de 2016.

A constelação de povos indígenas tem uma trajetória de lutas para a efetivação das políticas públicas para educação escolar indígena, seguindo resistindo firmemente com suas convicções que priorizam a continuidade de suas culturas, o não silenciamento e o reconhecimento como pertencentes a este território brasileiro.

Embora seja perceptível que vozes de fora deste contexto falem mais desse mundo escrevendo e debatendo sobre uma educação diferenciada e plural, tal resultado é reflexo da falta de oportunidades a uma escolarização distinta e de qualidade para população indígena. E as nações imersas na colonialidade são povos subalternizados e oprimidos que estão sendo nocauteados do ponto de vista da cidadania, políticas públicas, direitos civis e investimentos obrigatórios do Estado, sendo engessados perante ações da classe dominante.

Historicamente enfrenta-se uma estrutura social, cultural e escolar baseada em referências ocidentais que provoca o epistemicídio amazônico dos povos indígenas, na educação básica e nas universidades, ambas ocidentalizadas. Todavia segundo Krenak (2019), apesar de estamos imersos no sistema colonial, não há mais possibilidade de negar esse processo de desapropriação eurocêntrica.

Seguindo essa trajetória de mudanças e lutas, Santos (2008) disserta que os desdobramentos da marcha intelectual e uma busca de novas referências epistêmicas das ciências humanas estão convergindo para a urgência da incorporação dos saberes tradicionais, seguindo para uma educação de *descolonizar* o saber e o poder, caminhando para um conhecimento libertador, ao pensar em educação escolar indígena.

Uma realidade contemporânea eurocêntrica que é continuidade de uma trajetória de anulação e imposição de valores ocidentais, a *Colonialidade do Saber*²⁸, são usados recursos educacionais baseados no colonialismo europeu.

Diante disso, é necessário compreender porque os conhecimentos indígenas são (in)visíveis e (in)compreendidos. Parece-me que tais conhecimentos são ignorados, em detrimento do saber ocidental, que está muito mais disponível pelos veículos de divulgação (FERREIRA, 2019, p. 167)

É preciso que os povos indígenas se vejam representados em livros, revistas e materiais acadêmicos, estes trazem suas memórias, histórias e suas referências culturais, fazendo um percurso a caminho da decolonialidade, que, segundo Krenak (2019), é um ato de resistência que desconstrói padrões e conceitos impostos aos povos marginalizados durante anos, representando batalhas incansáveis de lutas que os povos indígenas enfrentam diariamente para se manterem como sujeitos visíveis.

[...] o pensamento decolonial começa a articular-se quando da fundamentação mesma modernidade/colonialidade, ele tem sido tecido desde as chagas da ferida colonial. É o que leva Mignolo (2007) a dizer que o pensamento decolonial pressupõe sempre a diferença colonial, ou seja, a exterioridade, no sentido de um fora (bárbaro, colonial) construído por um dentro (civilizado, imperial). Assim, é um pensamento que se articula como preceito de alternativas e que aspira à superação da matriz colonial do poder. (MOTA NETO, p. 87, 2016)

E, segundo Gonzaga (p. 124, 2021), “‘Decolonialidade’ é a chave para a fixação de diferentes pontos de vista a respeito de nossa autocomposição e aprendizados viáveis tendo como ponto de partida as preposições que partem das ordenações de resistência antirracista.” E de acordo com Baniwa (2019), devemos colocar em pauta que necessitamos superar a epistemologia colonial, onde a produção acadêmica corresponde a uma diretriz herdada e tecida no contexto da colonização de territórios, povos e culturas, um modelo de colonialidade-modernista.

²⁸ Negação ou invisibilidade do conhecimento produzido pelos países marginalizados.

A política pública para Educação Escolar Indígena resulta de uma trajetória de lutas árduas, em que historicamente buscam o fortalecimento das suas identidades, a superação do racismo estrutural, ou de qualquer outra situação que os inviabilizassem como pertencentes do território brasileiro. Construído entre idas e vindas, desgastes, e, outras vezes, tristemente de algumas perdas, porém com ganhos significativos para os povos indígenas, pois não traz somente o ato da legalidade, mas a valorização dos conhecimentos dos povos originários, sabendo o quanto são criativos e organizados, que suas decisões são incisivas, mostrando a força que resulta da união e vontade para a existências e manutenção de direitos.

E dando continuidade a esta pesquisa, entendemos que para que existisse esse processo dissertativo e elementos que interligassem cada objetivo da pesquisa, trabalharemos na próxima sessão uma discussão que nos levem ao entendimento do que é uma educação diferenciada, e principalmente esta vivida em um Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicional Indígena. É importante ressaltar que essas conquistas são resultadas das reivindicações e lutas dos movimentos e lideranças indígenas, fortalecendo o pertencimento dos povos originários a este território.

SEÇÃO 2: SEHAY POT'I SATERÉ - MAWÉ: A CONSTELAÇÃO DE SABERES

Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos. (Ailton Krenak, 2020)

Com o passar dos meses de pesquisa, entendemos que era preciso também debatemos como se faz educação das relações interpessoais, sociais e culturais desses elementos chamados humanos, indígenas e não indígenas, que se constroem, reconstroem, envolvem-se, interligam-se interseccionam-se neste processo que ao nosso ver é um ato de humanidade transformador.

Todavia era necessário que esse diálogo fosse conduzido em sua maioria por autores indígenas ou indigenistas, pois nos trariam um olhar descolonizado do que é compartilhar conhecimento, e ter essa imersão conceitual das vivências dos povos

indígenas. Ao longo desta pesquisa, foram retomados conceitos e autores que contribuíram para esta trajetória, estes que nos foram apresentados em cursos de extensão, participação em atividades dos movimentos sociais e Fóruns Educacionais sobre Políticas Públicas para povos indígenas nos anos de 2021 e 2022.

Como parte da construção conceitual retomamos também pontos importantes da origem do Povo Sateré – Mawé, pois são os membros da Comunidade Waikiru I, com suas crianças urbanas que estudam no Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígena Nusoken I. O Povo Sateré - Mawé se fará presente através de sua cosmologia, pois entendemos como é importante mostrar a visão naturalística, identitária e ritualística. E quanto ao território por onde transitaram e se estabelecem será trabalhado na terceira seção.

Nesta seção discutimos a Educação Indígena e Educação Escolar Indígena para distinguir aspectos dos dois conceitos que estão presentes no Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicional Indígena. Esse foi estudo construído a partir da necessidade encontrada pela pesquisadora de entender como esta educação é construída sem se moldar as pedagogias eurocêntricas e resistindo em uma estrutura de um espaço urbana.

O conceito de Educação Indígena aqui apresentado também resulta da vivência da pesquisadora nas aulas e palestras nos Centros de Cura Xamânica, como parte das representatividades e ações do que é Educação Indígena, difundida para indígenas e não indígenas que participam das Rodas Xamânicas.

A estrutura educacional do Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicional Indígena é parte das conquistas por uma educação realizada pelos povos indígenas, que resultam das reivindicações e lutas dos movimentos e lideranças, fortalecendo o pertencimento dos povos e seus territórios. Assim, a educação escolar indígena pode ser entendida inicialmente como um processo de reparação para com os povos indígenas, sem desconsiderar que apesar do período de redemocratização de trinta e três anos ainda existem atrasos neste processo, porém os povos indígenas tiveram algumas exigências efetivadas em âmbito legal, dando um resultado significativo ao processo de escolarização.

2.1 O POVO SATERÉ – MAWÉ

A Educação é realizada com diversas perspectivas, construída dia pós dia por grupos sociais ou comunidades que estão inseridos em um conjunto de valores e características culturais. E essa pesquisa traz em uma de suas estruturas a Educação Indígena, que, segundo Baniwa (2019), nos conceitua que cada povo indígena tem suas características metodológicas distintas que ensinam elementos estruturais hierárquicos, sociais e cosmológicos.

E, como nesta pesquisa é trazida essa Educação Indígena, traremos a origem e o conhecimento do Povo Sataré- Mawé²⁹ durante o texto esse fazer Educação Indígena, com as explicações de sua mitologia e cosmovisão colocadas em suas e vivências histórias, repassadas de geração em geração. Entendemos que essa era a melhor maneira de falar do Povo que compõem a Comunidade e Espaço de Estudo que pesquisamos.

O Povo Sateré – Mawé, assim como autodenominam-se, no caso, especificamos um grupo que vive na Comunidade Waikiru I, zona urbana do Município de Manaus, sujeitos que fazem parte do de pesquisa. Percebemos alguns exemplos da Educação Indígena apresentadas nas narrativas deste povo para entendemos os elementos que possibilitam ter essa visão dos conhecimentos sociais e estruturais, não somente da Comunidade, mas daqueles que residem em um ambiente diferente de seus ancestrais e que jamais deixam de ter sua identidade cultural.

A sociedade dos filhos dos *waraña* (*guaraná*)³⁰, assim denominados e ensinado para seus descendes, é construída a partir de um discurso mitológico, e que dá base para

²⁹ São chamados regionalmente "Mawés. Ao longo de sua história, já receberam vários nomes, dados por cronistas, desbravadores dos sertões, missionários e naturalistas: Mavoz, Malrié, Mangnés, Mangnês, Jaquezes, Magnazes, Mahués, Magnés, Mauris, Mawés, Maragná, Mahué, Magneses, Orapium. Autodenominam-se Sateré-Mawé. O primeiro nome - Sateré - quer dizer "lagarta de fogo, referência ao clã mais importante dentre os que compõem esta sociedade, aquele que indica tradicionalmente a linha sucessória dos chefes políticos. O segundo nome - Mawé - quer dizer "papagaio inteligente e curioso e não é designação clânica. (NUNES, 1954, p. 60)

³⁰ Inventores da cultura do guaraná, os Sateré -Mawé, transformam a *Paullinia Cupana*, trepadeira silvestre da família das *Sapindáceas*, em arbusto cultivado, introduzindo seu plantio e beneficiamento. O guaraná é uma planta nativa da região das terras altas da bacia hidrográfica do rio Maués-Açu, que coincide precisamente com o território tradicional Sateré-Mawé. **Povos indígenas no Brasil, Sateré Mawé.**

a concepção cosmológica do Povo Sateré. E nesta primeira parte trataremos a Criação do Mundo que, segundo Yemã (2007, p.20), “no começo só existiam as forças cósmicas (Monã), a classe dos deuses: Tupana, o deus do Bem, e Yurupary, o deus do Mal”, os mesmos criaram “os seres estelares que vivem espalhados pelo no Atapy (universo). Dando sequência nesta *gênese mawé*, “Tupana criou A’at, o Sol, e Yupary criou Waty, a Lua”, (YEMÃ, 2007, p. 20).

Eles representam a essência de cada deus, porém isso não foi suficiente para satisfazer os deuses, pois entenderam que como filhos era preciso que se conhecessem e vivessem lado a lado, todavia algo impossível, pois o Sol aparece durante o dia e a Lua somente à noite, então criaram uma mediadora a gigantesca serpente Mói Wató Magkarú Sése, que gera o planeta das Água, Y’y’wató e o planeta das terras, Ywyká’ap, com o passar do tempo Tupana uni esses dois planetas/deuses, e a Cobra-Grande logo depois pare os outros planetas, assim fazendo essa grande criação em duas etapas. Nunes (1954) nos traz mais uma versão sobre a Criação do Mundo baseada em relatos do Povo Sateré – Mawé na década da 50 (cinquenta).

O primeiro mundo Deus levou para o céu. Os que ficaram, os encantados, sucuris, gibóis – resolveram fazer um mundo para eles. Então fizeram o mundo do corpo da própria irmã – Unhanmagarú. Se ela ficasse com a face para o céu, numa eles morreriam. Como ficou com a face para a terra, ela nos está chamando sempre para sua companhia. Ela disse aos irmãos: -Vocês me fizeram terra: está bem. Eu vos chamarei, pois, sempre para mim. (NUNES, 1954, p. 80)

E para entendemos um pouco a mais da mitologia sagrada do Povo Sateré – Mawé, vamos voltar a *Floresta*, pauta de estudo da Educação Indígena, que para protegê-la os deuses criam as entidades da floresta no segundo mundo, os Encantados, os Pajé – Poxy

Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Sater%C3%A9_Maw%C3%A9#Cultura_material_e_imaterial_-_o_Porantim. Acesso em 02 jan. 23

O guaraná é um fruto que produz uma bebida de poder energético. Esta bebida provoca aquecimento das células do corpo e dá uma sensação de bem-estar. Por isso é que os índios sateré -mawe gostam de tomar o guaraná ralado na pedra, e serve para obter melhor digestão. **Povos indígenas no Brasil, Sateré Mawé.** Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Sater%C3%A9_Maw%C3%A9#Cultura_material_e_imaterial_-_o_Porantim. Acesso em 02 jan. 23

e os Painí- Pajés, e para proteger as florestas Tupana cria a Mãe – da – Mata. E adentrando neste processo de criação de cada elemento da flora, traremos história da origem do guaraná, fruto que gera uma bebida que faz parte da cultura do povo Sateré - Mawé que segundo Souza (2015), rejuvenesce, dá coragem e disposição.

Na figura 4, apresentamos a trepadeira do guaraná, ilustrada pela indígena Sateré – Mawé Cristina Santos de Santos.

Figura 4: O guaraná



Fonte: Ilustração de Cristina Santos de Santos. Aldeia Indígena Vila Nova II/Rio Marau (2015)

Os frutos do guaraná representam o olho direito de Kahu'ê, que fora enterrado por sua mãe Anhyã- Muasawê, após ser assassinado pelos guardiões de seus tios nas terras do Nusokém. A criança Kahu'ê não deixaria de existir, seus olhos para sua mãe simbolizavam a Esperança, segundo Yamã (2001)³¹.

Seu olho, meu filho, será a maior benção da natureza. Ele fará o bem a todos os homens. Por meio dele, você poderoso. Livrará o homem das doenças e curará as doenças dos que o procurarem e acreditarem no seu poder. Todas as almas cansadas o procurarão, e você lhes devolverá a força da juventude. O poder do bem, da cura e do fortalecimento estará sobre você. Como lhe digo, agora e eternamente. (YAMÃ, 2001, p.19)

³¹ A versão completa dessa história e outras que fazem parte da cultura Sateré - Mawé podem ser encontradas no livro *Puratig: o remo sagrado* de Yagurê Yamã.

Yamã (2001) traz esse ser feminino Anhyã – Muasawê uma figura maternal e matriarcal, afinal ela cuidava dos irmãos, da saúde para que se mantivessem sempre jovens, pois era um pajé detentora dos conhecimentos das medicinas da floresta. Uma mulher independente, afinal ao ser expulsa da Nosokém por ter engravidado, se torna mãe solo e sabiamente educa seu filho, porém devido à curiosidade e ingenuidade que é natural de uma criança ele é morto. Todavia o sentimento de poder de seus tios sobre sua mãe não ter sido efetivado pela eternidade fez que sua morte se tornar um símbolo de crueldade e vingança da figura masculina, contudo essa mãe transforma essa dor em esperança e símbolo de altruísmo ao resignificando seus sentimentos com fins de ajudar os demais seres humanos.

O povo Sateré – Mawé é descendente de Mary – Aipók (homem verdadeiro) e Wasary – Pót (irmão gêmeo do originador), ambos filhos Anhyã – Muasawê, que saíram do buraco que fora enterrado Kahu'e, todos que educados por uma mulher forte, assim podemos ter como análise que a figura feminina além de gerar ela é a estrutura social de um povo.

Desde Pachamama a mulher é representada como uma divindade, contudo é importante observar que não podemos romantizar o sofrimento que é colocado a estes personagens sociais, se assim o fizemos estamos reconstruindo o discurso colonial onde silencia ou apaga qualidades, força, sabedoria, inteligência, poder de decisão e liderança. Afinal uma sociedade matriarcal não faz parte, até então da educação eurocêntrica, onde a figura feminina historicamente esteve em posição de submissa, a grande questão é saber quem conta a história e sempre perceber cada trecho e seus personagens, como foram construídos e idealizados em determinado contexto. É possível perceber o protagonismo da mulher, e esse entendimento só se faz ao tentar descolonizar-se.

A origem deste povo, as funções sociais para homens e mulheres, relação indígena e natureza e as histórias de seus ancestrais, assim, segundo Lorenz (1992) apud Araújo (2015), que nos traz esse processo educacional Sateré apresentando da figura feminina.

As mulheres sateré – mawé estão representadas, em síntese, no corpus mítico sateré- mawé, pelas figuras femininas de Uniaí, Onhaiámuáçabê e Unhanmangarú. A partir disso podemos entender a participação das mulheres no fábrica, precisamente na lavagem dos pães de guaraná, uma vez que elas ocupam a posição de Onhiámuáçabê na “História do Guaraná” - a mulher xamã, esposa e mãe. Onhiámuáçabê, cuja tônica central é a lavagem do cadáver do filho com sua saliva e o sumo de plantas mágicas faz nascer a

primeira planta de guaraná, inaugurando a agricultura, ressuscitando seu filho – o primeiro sateré- mawé -, e fundando a sociedade. (LORENZ, 1992, p.65 apud ARAÚJO, 2015, p. 49)

A Educação Indígena Sateré exemplificada anteriormente, nos colocando em um patamar de espectador sendo um não indígena, mostra-nos a riqueza desta ligação mítica entre homem e natureza, explica como a relação dos conhecimentos dos povos indígenas possuem elementos que nos faz entender como organizam-se socialmente e simbolicamente, determinam a função social de cada membro deste povo.

Neste processo mítico, esta Educação Indígena Sateré nos traz elementos imateriais quando usamos a oralidade para esclarecer origens e até mesmo comunica-se com o sagrado, e elementos materiais com representação palpável como do *Porantim*³², este *concebe estes* dois meios de compartilhamento de conhecimento. Diziam os anciões do Povo Sateré – Mawé que “o Puratig³³ era uma arma muito perigosa, e que nele está escrito o caminho do Bem e do Mal, como se pudesse ler o no Sehaypóri, o livro sagrado”, (YAMÃ, 2007, p. 91). Relembrando que *Porantim* é um dos dois nomes dado pela pesquisadora ao caderno de pesquisa por simbolizar memória e aprendizagem.

Compreendemos que a mítica do Povo Sateré – Mawé contribui diretamente para explicação da construção social e vida política, e neste processo estão bem direcionados o papel da figura do homem e da mulher, ambos têm poderes xamânicos, mas no caso do *Porantim* não ficou claro se o seu intérprete é um ancião ou anciã, sabendo que ambos

³² Possui um leque de atributos: é o legislador social, e os Sateré – Mawé frequentemente se referem a ele como sendo sua Constituição. [...]. Possui poderes de entidades mágica prevendo acontecimentos, e pode andar sozinho para apartar desavenças e conflitos em sítios distintos. É também o suporte onde estão gravados símbolos geométricos, uma espécie de pré- escrita que funciona como “gatilho” para o narrador relatar os mitos inscritos em cada face da peça.

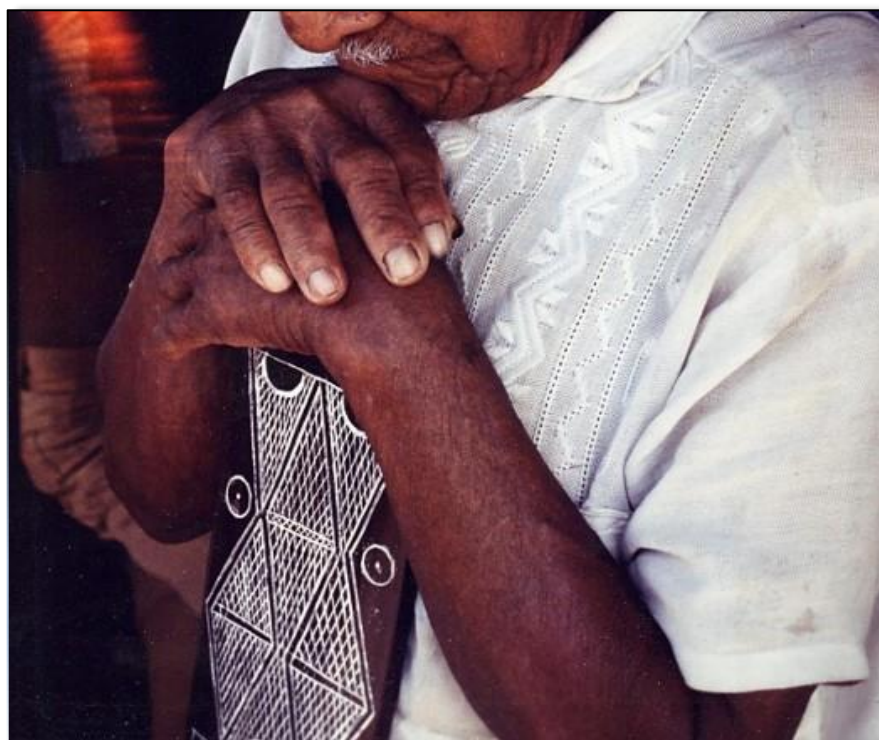
Segundo os tuxauas mais velhos, o primeiro *Porantim*, o *Porantim sésse* (verdadeiro) foi talhado por Anumáh que, ouvindo a fala do waraná foi escrevendo as tradições dos Sataré- Mawé. Povos indígenas no Brasil: Sateré – Mawé: Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Sater%C3%A9_Maw%C3%A9#Cultura_material_e_imaterial_-_o_Porantim. Acesso em 02 jan. 23

³³ O *Remo Sagrado*, dentro das pesquisas realizadas para a escrita desta dissertação, ele pode ser escrito de três maneiras *Porantim*, *Purantin*, e *Puratig*, variando se é descrita por alguém do Povo Sateré ou um ouvinte.

detêm da sabedoria da maturidade, pois atualmente a figura dos dois gêneros estão à frente de suas comunidades, existindo xamãs homens e mulheres.

Na Figura 5, trazemos a imagem de um ancião em transe fazendo a leitura do Porantim.

Figura 5 : Leitura do Porantim.



Fonte: Povos Indígenas do Brasil (2022)³⁴

O caminhar com o mundo espiritual faz parte da cultura dos povos indígenas, para entendimento principalmente da relação ser humano e natureza, e o Porantim é um dos instrumentos para conectar e trazer ensinamentos de um mundo paralelo. Essa relação de mundos paralelos, seres míticos e sobrenaturais constroem uma identidade cultural emblemática que não somente ao Povo Sateré – Mawé, mas de todos os povos indígenas, e tal característica é trazida para as vivências do povo amazonense e é claro o manauara.

³⁴ A imagem pode ser encontrada no site **Povos indígenas no Brasil, Sateré Mawé**, através do link https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Sater%C3%A9_Maw%C3%A9#Cultura_material_e_imaterial_-_o_Porantim.

O imaginário do caboclo foi construído a partir da mística e cosmologia indígena dos povos indígenas da Amazônia, um legado que deu característica sócio culturais para a população do norte do território brasileiro.

E um dos elementos do imaginário do povo do amazonense, é vista a partir da relação do ser humano e a maturidade, como a passagem de ciclos da puberdade à vida adulta, sendo este um elemento de unificação dos ywanias (clãs)³⁵, uma organização social e política. O Ritual da Tucandeira é um meio de perpetuar a tradição e contribuir para o fortalecimento da identidade do Povo Sateré – Mawé, segundo Alvarez (2009), representa a saterização e resistência diante do período longo e antigo de contato com o não indígena. Na Figura 6, apresentamos uma foto com a luva feita em palha trançada para que as formigas se mantenham nela, onde o jovem colocará a mão e deverá se manter firme diante da dor ocasionada pelas picadas das formigas e toxinas que elas usam para se defenderem ao contato do ser humano.

Figura 6: Luva do Ritual da Tucandeira



Fonte: Redes sociais da Comunidade Waikiru (2022)³⁶

³⁵ Entre os diferentes tipos de clãs podemos mencionar: *Sateré* (Lagarta de fogo); *Waraná* (Guaraná); *Akuri* (Cutia); *Awkuy* (Guariba); *Nhap* (Cava); *As'bo* (Tatu); *Twaçai* (Açaí); *Iagaretê* (Onça); *Moi* (Cobra); *Hwai* (Gavião); *Piriwato* (Rato grande); *Akyi* (Morcego); *Urubu* (Urubu); *Nhampo* (Pássaro do Mato). (ALVARES,2009, p.18)

³⁶ Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo?fbid=1480216055330931&set=pcb.1480219075330629>

O entendimento dos elementos que constroem e perpetuam a cultura do Povo Sateré – Mawé, cosmologia, mítica e relação social/política, faz-se imprescindível e necessária para compreender a Educação Indígena que é trabalhada no Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nusoken I, e assim adentrar a aos Estudos da Educação Escolar Indígena, que paralelamente estão na estrutura educacional desse espaço de conhecimento.

2.2 EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

2.2.1 Educação Indígena

A Educação Indígena, segundo Baniwa (2018), é uma construção de conhecimentos, é a transmissão que acontece de geração em geração, envolta de paradigmas particulares, com edificações cosmológicas seguindo a identidade de cada Povo, unidas se apresentam com uma constelação de conhecimentos. De acordo com Krenak (2021), nesse contexto, cada indígena é uma estrela, um ser de um infundável corpo de sabedoria, construída a partir de sua ancestralidade, como um legado ancestral. Segundo Kopenawa e Albert (2015), o legado dos ensinamentos dos povos indígenas contempla a ideia de que cada ser humano forma o outro, em que a natureza, como algo vivo, compõe o campo de saberes e de resistência por milênios. E dialogando com as afirmações anteriores para o contexto da a qual a pesquisa estará inserida, Mello (2018) declara que o indígena amazônico representa o ser que transcende um olhar para um novo conhecimento, dialoga com a natureza, e que suas ciências estão relacionadas com a floresta e com tudo que há nela, e que a representa.

Os povos indígenas da Amazônia podem não saber soletrar a palavra ‘utopia’, mas é entre eles que podemos encontrar uma sociedade de belo amor fraternal e democrática. Eles vivem em íntima harmonia com a natureza, são amigos do Sol e seguem as conversas das estrelas. (MELLO, 2018. p.01)

A Educação Indígena é elaborada pelos próprios indígenas, sem a intervenção dos não indígenas, conduzida sabiamente, logo compreendê-la requer uma sensibilidade que poucas vezes é ensinada na educação eurocêntrica, pois é permeada de mitos e ritos, além disso, deixa as futuras gerações mais humanas e dão continuidade ao dom da

reciprocidade. De acordo com Melià (1979), a Educação Indígena é um processo educativo global nas sociedades indígenas, de socialização integrante, não é indefinida e apresenta-se com aspectos e fases que necessitam mais tempo, variando de um Povo para o outro. Assim como Félix; Monteiro; Monteiro; Santana e Souza (2017) conceituam esta Educação como estruturada aos moldes de cada realidade vivenciada nas trajetórias de cada povo indígena.

A Educação indígena é a educação voltada para os povos indígenas, respeitando suas especificidades culturais e procurando preservar suas culturas tradicionais. É o direito do povo indígena ter uma educação de qualidade nos moldes de sua realidade, de sua cultura e de sua história. Logo, a educação indígena se caracteriza pelos processos tradicionais de aprendizagem de saberes e costumes característicos de cada etnia, onde esse processo deve proporcionar a relação entre o povo indígena e os demais povos. (FÉLIX; MONTEIRO; MONTEIRO; SANTANA e SOUZA, 2017. p.20)

Afinal, essa educação se mostra como algo que dá certo, humaniza-se ecologicamente, homem e natureza são um só, contudo a natureza pode seguir sua trajetória sem o homem, mas ele não conseguirá seguir com seus descendentes sem ela. O olhar para uma formação humana a partir da educação indígena está distante de uma comercialização ou barganhas, que de acordo com Kopenawa e Albert (2015), os não indígenas colocam o mundo com uma grande mercadoria, que substancialmente experimentam a todo custo. Somando-se a este pensamento, Krenak (2020, p.32) nos afirma que “os homens não são os únicos seres interessantes e que tem uma perspectiva sobre a existência”, nos trazendo uma reflexão humanística que o Ser Humano se vai, mas a natureza fica, o não compreender de sua essência como ser substituível é que o deseduca e o escraviza.

O distanciamento entre natureza e humanidade, segundo Marx e Engels (2019), é resultado de uma corria desenfreada por uma modernidade com foco na competitividade materialista e que tem como diretriz do sistema capitalista, sendo assim um paradigma de vida diferente da filosofia dos povos da floresta.

E quando nós os não indígenas nos deparamos com o conhecimento ancestral conseguimos ter uma consciência quanto ao sentido de existir, assim reafirma Krenak (2020), que através da visão dos povos indígenas também entendida como uma orientação/educação/conhecimento, esse Ser indígena ou não indígena, não é mais é um Ser singular e sim plural, pois o nosso existir deixa marcas e elementos da nossa

identidade somadas a outras que conseqüentemente influenciarão os futuros filhos deste território.

Aquela orientação de pisar suavemente na terra de forma que pouco depois de nossa passagem, não seja mais possível rastrear nossas pegadas está se tornando impossível: nossas marcas estão ficando cada vez mais profundas. E cada movimento que se um de nós faz, todos fazemos. Foi-se a ideia de que cada um deixa seu apegado individual no mundo; quando eu piso no chão, não é o meu rastro que fica, é o nosso. (KRENAK, 2020, p. 26)

Um elemento que exemplifica a Educação Indígena é a maneira como é trabalhada a continuidade dos conhecimentos, criado coletivamente, segundo Freire (2013) o conhecimento não é repassado nem transferido, ele é criação do coletivo, aquele que aprende também interfere no conhecimento aprendido.

Com o decorrer dos anos, a Educação Indígena perpassou da oralidade, pois ao entrar na escola ela ganha contornos mais acadêmicos, como a escrita, mudando as especificidades características dos povos indígenas ao ensinar, compartilhar conhecimentos, e trazer a cosmovisão de um povo.

De acordo com Munduruku (2016, p.11), é importante para não esquecermos que “os povos indígenas contam histórias não só para se divertir, mas também para ensinar”, reafirmando que “nos contos estão presentes os sentidos da nossa existência”, e que sabiamente diz, que “quem souber ouvi-las assim, compreenderá a essência da vida”. Este conhecimento indígena nos mostra que os contos compartilhados além de serem instrumentos metodológicos desse ensino/aprendizagem, tornam-se uma técnica importante nos atos de Resistência que fortalecem e dão continuidade a luta dos povos indígenas.

A pesquisa acesse apropriar de informações com base nas imersões em palestras conduzidas por xamãs, educação diferenciada também difundida pela oralidade. Desse modo nesses momentos e espaços se processam as relações de afinidade com e entre os povos indígenas. Assim, o conceito de Educação Indígena se aproxima de signos linguísticos que proporcionam reencontros com a ancestralidade, compreensão da vivência e da transcendência que se incorporam ao que se denomina de Educação Indígena.

Nesse conjunto de conhecimentos se agregam as medicinas da floresta, também presentes nas Rodas Xamânicas. Logo, a ativa participação da pesquisadora nestes eventos que se iniciaram antes da pesquisa, no ano de 2019, resgatou-se a possibilidade de continuar a trabalhar com os povos indígenas. Segundo o *Popera Puratig (2021 e 2022)*, a participação nas Rodas Xamânicas se tornaram constante a partir do segundo semestre de 2021, devido período de diminuição dos casos de Covid-19, possibilitando encontros presenciais, e foram até o segundo semestre de 2022, totalizando sete momentos. De acordo com o *Popera Puratig (2021 e 2022)*, ter vivências com membros do povo Kaxinauá, Tucano e Sateré-Mawé deram oportunidade de compreender que os ensinamentos dos povos indígenas carregam uma sabedoria que se apresenta a partir de uma Constelação de Saberes, assim evidenciado por Krenak (2021).

Figura 7: Em transe - Diálogo com os “Seres da Floresta”. Roda Xamânica.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2022).

A Figura 7 representa um momento de transe e escuta, de acordo com *Popera Puratig (2021 e 2022)* é o período que os Xamãs palestram, trazem temas que tratam da criação do mundo e cuidado com a floresta, podendo variar dependendo de quem conduz a Roda, seguindo o conhecimento do povo a qual o xamã faz parte.

Durante a pesquisa foi possível vivenciar experiências que indicam o amor dos xamãs pela floresta e tudo que há nela, pois a materialidade se compõe a partir de pensamentos que “se estendem por toda parte, do céu às regiões mais distante debaixo da

terra e das águas, para além” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.468). E ao se deparar corpo e mente ao participar das “Rodas”³⁷ ou Rodas de Cura, segundo Meneses (2018, p. 241), a cura “não só de uma pessoa, mas de uma coletividade e até do próprio planeta, já que o desequilíbrio de uma pessoa não seria somente dela, mas de uma coletividade e, em última instância, de todos”.

Após iniciado o tratamento através das medicinas da floresta, de acordo com Meneses (2018), se fez necessário seguir o que é ensinado pelos xamãs, como o respeito pela essência da natureza e tudo que nela habita, e de acordo com o *Popera Puratig* (2021 e 2022), assim a experiência de conexão entre o Ser e a Natureza acontecerá, trazendo os elementos dos seres da floresta e entidade ancestral.

As vivências, informações e conexões experimentadas no processo de pesquisa também propiciaram um momento de reparação e reencontro com a Mãe Terra e com os que vivem nela. As experimentações são contrárias pressupõem a valorização da ancestralidade, do ser e da natureza como parte integrante de algo que precisa ser valorizado e não consumido como mercadoria, algo que não é comumente difundido nas escolas ou sociedade eurocêntrica cristã. Afinal toda extensão do lugar onde estão os seres vivos emana energia, sendo ele sagrado.

Todo lugar é um lugar sagrado. Cada centímetro da Mãe Terra possui uma energia especial que está em conexão com algum ser vivo e merece, portanto, ser honrado. A Roda de Cura é uma expressão física do conhecimento desta verdade e pode ser usada para estabelecer um espaço sagrado ritualístico. (SAMS; CARSON, 2000, p.22)

Os ensinamentos levaram a uma reconexão com a ancestralidade, uma relação *práxis* possibilitada pela oralidade e processos da Educação Indígena, que permitiram compreender e compartilhar conhecimentos para além de um espaço de convivência de um sistema social que está na área urbana. A Educação Indígena incorpora a essência das

³⁷ Chamado de “Roda” porque as pessoas se sentam em círculo ao redor de uma fogueira, uma ação de cunho energético, conduzida por um Xamã. Um evento onde ocorrem palestras e tratamentos através do consumo das medicinas da floresta, como Rapé, Paricá, Ayahuasca, Sananga, entre outras. Acontecem ao ar livre no período noturno e termina quando a última pessoa que estava no círculo energético sai da força (transe em função da meditação somada ao enfeito que as medicinas ocasionam).

peessoas e a sabedoria de suas trajetórias, como parte da compreensão de que somos filhos da mesma mãe, segundo Kaiapó (2021, p. 10), a “*Mãe Terra provedora da vida*”³⁸.

Para Manuara (2014, p. 22), “A Terra me emprestou seu barro e o Grande Espírito me construiu [...]. Minha mãe me deu abrigo para descansar. A terra me emprestou seus rios e mares para me esbaldar”. E assim como a natureza, somos sementes e dependendo das condições, ao solo que ela geminará, resultará em uma árvore e terá uma missão para com o planeta e a todos os seres que habitam nela, fazendo plurais e ao mesmo tempo singulares.

Segundo Krenak (2020, p. 99 e 100), “para além da ideia de eu sou a natureza’, a consciência de estar vivo deveria nos atravessar de modo que fossemos capazes de sentir que o rio, a floresta, o vento, as nuvens são nosso espelho da vida”. Os ensinamentos contidos na Educação Indígena, estando nos diversos povos indígenas, nos faz refletir, nós, não indígenas, nesta grande relação com a Terra e Universo ao pensar no presente, passado e futuro.

Kepenawa e Albert (2015), sabiamente nos transmitem, elemento da Educação Indígena, fazendo repensar como estamos cuidando da Mãe Terra no sentido em que se nossas ações continuarem nesta corrida por um “desenvolvimento” material, erroneamente e perigosamente difundido desde a chegada dos exploradores europeus. Sendo assim cairemos em um caos sem proteção dos espíritos e xamãs, e a terra ficará vazia, silenciosa e as epidemias acabarão dizimando os seres humanos um por um. De acordo com Kopenawa e Albert (2015, p. 6), “então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós, então todos os xamãs vão acabar morrendo”, e “quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar”.

Segundo Xakriabá (2018), conhecer os ensinamos indígenas através de subsídios baseados no valor Terra como fonte de vida, tece uma rede de memórias ancestrais, fortalecendo a relação ser humano e sua essência, ocorridos neste trabalho. E, esse

³⁸ Sou parte integrante e muito especial da noção ampliada de Deus ou Grande Espírito. Essa força superior está expressa nos meus relevos, no cheiro das flores, no canto do japiim, na luz do vagalume, nos frutos do ingazeiro e nas límpidas águas do rio Curiaú. Antes de ser mãe, sou filha do universo. (KAIAPÓ, 2014, p.10)

entrelaçamento entre pesquisadora e pesquisa foram acontecendo de forma natural, uma identificação ocorrida gradualmente. Outro ponto relevante foi entender que somos partes integrantes da Floresta, algo que não é comumente difundido nas escolas ou sociedade eurocêntrica cristã, de acordo com Baniwa (2019).

Logo, compreendemos que a Educação Indígena resulta em um conhecimento enriquecedor humanístico, que perdura por séculos muitas vezes pouco abrangido por uma educação eurocêntrica, compreendemos que essas ações ao compartilhar tais ciências são características de uma educação decolonial, o foco não está em uma ação que culpe ou escravize. Segundo Krenak (2020, p.111), esta escravidão é construída a partir das estruturas coloniais, “as religiões, a política, as ideologias se prestam muito bem a emoldurar uma vida útil”, sendo que tal utilidade não cabe nas bases educacionais indígenas, apesar dos povos terem sido inseridos nelas diretamente ou indiretamente.

No próximo subitem abordaremos conceitos de Educação Escolar Indígena e preceitos legais que regem o Estado para a efetivação desta política educacional para os povos indígenas, e de acordo com Baniwa (2019) foi uma grande conquista para povos indígenas após a redemocratização do Estado brasileiro, que saiu da perspectiva assistencialista avançando para garantia no âmbito legal.

2.2.2 Educação Escolar Indígena

Neste subitem trazemos o conceito de Educação Escolar Indígena e a estrutura legal. Contudo elementos muito fortes do Ser Amazônico, um diálogo incorporado através da essência dos povos indígenas que dão contribuições relevantes na formação intelectual a população que vive neste espaço territorial brasileiro. Afinal ele faz parte de conjunto de processos educativos, segundo Baniwa (2011, p. 74), estes “são inerentes a qualquer sociedade humana, pois é por meio deles que produzem, reproduzem e difundem seus conhecimentos e valores para garantir sua sobrevivência e continuidade histórica.”

Trazemos a diferença de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, exemplificada na figura 8, para compreensão da distinção entre as duas formas de educação.

Figura 8: Diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Muitas vezes entendemos que ao adquirir novos conhecimentos buscamos enriquecer e ampliar uma cadeia de informações, tanto para conceitos e signos que estão distantes culturalmente de uma realidade vivenciada. Porém esse não foi o caso, fato este que de forma intrínseca a educação dos povos indígenas já estava no cotidiano, ora pela maneira que respeitamos o momento do período menstrual das jovens, ao uso das medicinas da floresta quando estamos gripados. Contribuições estas com maior força incorporadas através da cultura dos povos indígenas que estão neste bioma, uma educação que deu características ao povo do norte do território nacional.

E, foi com esse entendimento que percebemos que deveríamos ter uma preocupação ao conceituar Educação Escolar Indígena, até como forma de reparação aos atos de nossos ancestrais, assim descritos no parágrafo 2 do Artigo 11 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, da 107ª Sessão Plenária 13 de setembro de 2007.

Artigo 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. (DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS, 2007, p. 21).

A partir das análises das pesquisas bibliográficas compreendemos que inicialmente os métodos de ensino eurocêntrico conduziam para tentativa de introduzir metodologias e conceitos distantes da realidade dos povos indígenas, de acordo com Weigel (2000), era uma educação imposta aos povos indígenas. Segundo Baniwa (2011), teve o propósito de aculturar através da metodologia de assimilação e com isso silenciando-os, era o processo de ensino dos missionários jesuítas que perdurou por décadas. Todavia as reações por parte dos povos indígenas foram determinantes para uma nova construção legal para Educação Escolar Indígena, um sistema de ensino com políticas educacionais validadas a partir das perspectivas das necessidades desta população brasileira.

A modalidade Educação Escolar Indígena é resultado da trajetória de lutas de indigenistas, lideranças e movimentos indígenas para que no sistema de ensino brasileiro tivesse meios de promover educação escolar para os povos indígenas. Contudo Kayapó (2018), nos faz compreender que a escola do “branco” trazida para os povos indígenas não foi um presente para pensamos que “eles” são bons ou assistencialistas, características dadas aos exploradores a partir de suas narrativas. Logo os povos indígenas percebendo isto trouxeram e usaram esse sistema de ensino ao seu favor, incorporando seus saberes e formas de como compartilhar conhecimentos.

Kopenawa e Albert nos presenteiam com sábias palavras sobre como seriam os indígenas se seguissem integral e literal a escolarização do “branco”, se distanciando de seu cotidiano e de sua ancestralidade.

Hoje, os brancos acham que deveríamos imitá-los em tudo. Mas não é o que queremos. Eu aprendi a conhecer seus costumes desde a minha infância e falo um pouco a sua língua. Mas não quero de modo algum ser um deles. A meu ver, só poderemos nos tornar brancos no dia em que eles mesmos se transformarem em yanomami. Sei também que, se formos viver em suas cidades, seremos infelizes. Então, eles acabarão com a floresta e nunca mais deixarão nenhum lugar onde possamos viver longe deles. Não poderemos mais caçar, nem plantar nada. Nossos filhos vão passar fome. Quando penso em tudo isso, fico tomado de tristeza e de raiva. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 75 Apud DANNER; PERES 2017, p 142)

O sistema educacional colonizador trabalhou e trabalha na forma de assimilação, porém as lideranças e os movimentos dos povos indígenas se articulam constantemente para que esse processo de assimilação não se expanda, e essas ações foram trabalhadas de forma interrupta, isso percebemos no período pandêmico, sendo estas colocadas como atos de Resistência.

Colocamos em pauta nesta pesquisa os meios pedagógicos de uma educação baseada na estrutura europeia silenciou os povos indígenas por décadas ao usarem seus parâmetros ao fazer educação. Foram realizadas historicamente diversas ações que negaram os saberes tradicionais e milenares. Sabendo que estas eram formas de escravizá-los e até mesmo culpabilizá-los, criando toda uma estrutura persuasiva para levarem à assimilação e a autonegação de quem eram, a Essências da Floresta e uma Constelação de Conhecimentos, com ações de aculturação aos moldes do explorador/aniquilador. Segundo Danner e Peres (2017) a normativa de ensino quando se baseia em uma centralidade conceitual ditando que somente uma verdade nega os conhecimentos das minorias.

Ora, é bastante óbvio que esses brancos (o paradigma normativo da modernidade) carecem de sabedoria: um paradigma antropológico e ontológico e epistemológico-político universal somente pode assumir formalismos vazios e tendências civilizatórias genéricas que não adentram na carnalidade, na politicidade, no profundo de um horizonte sociocultural e antropológico-ontológico, adotando, com isso, uma postura política imparcial, neutra e impessoal totalmente apolítica e despolitizadora, que não sente e, por isso, não faz jus ao drama da negação e da destruição das minorias, das diferenças (DANNER; PERES 2017, p 146)

Quanto a essas pedagogias coloniais trazemos a discussão o método assimilacionista colocado por Xakriabá (2020), como uma ação de educação de aniquilação, somando-se a essa afirmação Melià (1979) coloca que a alfabetização de cada povo indígena deve ser aos moldes da estrutura social, cultural e cosmológica, e tentar incorporar uma base que se distanciam das vivências dos povos indígenas constroem uma descaracterização de suas essências.

De acordo com (PIAGET 1996, p. 364 apud PÁDUA, 2009, p.24), "a assimilação não se reduz (...) a uma simples identificação, mas é construção de estruturas ao mesmo tempo que incorporam coisas a essas estruturas". E conceitualmente, segundo os pensamentos de Piaget apud Padua (2019, p.24), nos dá um entendimento filosófico de como o método assimilacionista é realizado no ser humano.

Este processo assimilacionista juntamente com outros métodos pedagógicos que estruturam uma base que distanciava e ainda distancia os povos indígenas de sua cerne cultural, invalidando crenças cosmológicas e os distanciando de seus territórios, com o objetivo político de desestruturação das comunidades indígenas, através de um projeto também pedagógico que conduzia o indígena para o seu auto esquecimento como parte integrante da natureza na conjuntura Ser e Territorialidade, um fazer educativo diferenciado.

Os planos político-pedagógicos e metodológicos tratavam de acelerar o processo de transição, de acordo com a ideologia da integração e da assimilação cultural, ou seja, arrancar e expulsar os povos indígenas de suas terras e afastá-los de suas raízes tradicionais, culturais, espirituais, linguísticas e identidades étnicas e preparar os sobreviventes para uma nova vida, em que seriam apenas brasileiros comuns junto aos segmentos sociais empobrecidos, marginalizados, escravizados, subjugados, sem história, sem memória, sem dignidade, sem futuro. (BANIWA, 2019, p. 33)

Por um período acontecia na Educação Escolar Indígena as pedagogias integracionistas, era a forma que muitos professores não indígenas trabalhavam com os povos indígenas, baseada nas estruturas pedagógicas eurocêntricas colonizadora. Somando-se a esta nossa análise Weigel (2000), na obra “Escola de Branco em Maloka de Índio”, descreve a partir dos relatos do Povo Baniwa, que vivenciar pedagogias coloniais era algo doloroso e sofrido. Logo esta Escola/Educação ao adentrar na realidade dos povos indígenas se coloca em uma simbologia de poder, segundo Bourdieu (2009), pois penetra no espaço das cosmologias e trabalha como essa realidade fosse um mundo paralelo, e de acordo com Kayapó (2019), assim é construindo uma invisibilidade através desta imposição cultural.

Quando seguimos analisando o conjunto de situações e valores contemporâneos do grupo pesquisado durante a trajetória de nossa experiência *in situ*, o espaço de estudo indígena, de acordo com o *Popera Puratig (2021 e 2022)*, a relação de poder está ligada a religião cristã. Anteriormente era o catolicismo que trabalhava como uma máquina destruidora de cultura, a na contemporaneidade amazônica quem age é o evangelismo protestante pentecostal.

Assim, foi também relatado por Weigel (2000, p. 161), que estas “atribuindo-lhes natureza e comportamento animal”, diante das cosmologias dos povos indígenas os colocavam “fora da condição do gênero humano, *o natural*”, acontecendo atualmente

fatos como este, podemos chegar à conclusão de que este é um processo de recolonização através das crenças. E, como as formas de poder vão se reestruturando através do tempo, criando ou recriando possibilidades, que segundo Bourdieu (2009, p. 8), representam “os sistemas simbólicos (arte, religião, língua) como estruturas estruturantes”, principalmente para povos que explicam suas existências através de noções representativas esta é uma forma de escravizá-los espiritualmente, ora com nuances, ora enfáticas.

É importante perceber como Melià (1979), um dos pioneiros ao pesquisar Educação Escolar Indígena, nos apresenta situações que se distanciavam da perspectiva das reivindicações dos povos indígenas, nomeando-os em três modelos, assimilacionista, integracionista e pluralista, e no gráfico que construímos os conceituamos segundo o autor.

Figura 9: Conceitos dos modelos iniciais para Educação Escolar Indígena por Melià



Fonte: Adaptado pela pesquisadora (2022) a partir de Melià (1979).

Com as análises de Melià (1979), compreendemos que inicialmente esta reparação com os povos indígenas através da política educacionais, seguia métodos integrais de uma metodologia eurocêntrica, não respeitando as diferenças e peculiaridades de cada povo,

os colocando na mesma estrutura educacional dos não indígenas, o colonialismo é revisitado e realizado destes modelos de práticas pedagógicas, que pode assim conduzir até uma desaculturação. Ele através de suas inúmeras experiências com povos indígenas, analisou a concepção do ato alfabetizar estes povos iniciados na década de 70 (setenta).

Contudo, a Educação Escolar Indígena, nos moldes missionários não perduraram, a partir da Constituição Federal de 1988, passou de uma categoria integracionista para diferenciada, conduzida por uma alfabetização pensada e construída pelos povos indígenas Melià (1979). E nos momentos atuais os movimentos indígenas trabalham constantemente para que as demandas para educação sejam efetivadas, característica da resistência dos povos indígenas ao não silenciamento.

Os povos indígenas alcançaram avanços importantes em seus processos de autonomia, protagonismo e empoderamento etnopolítico. Tais avanços podem ser exemplificados por meio da construção de uma complexa e ampla rede de organizações indígenas, que na atualidade exerce papel vital de guardião dos direitos indígenas e da autenticidade do Brasil real em todos os níveis locais, regionais e nacional. (BANIWA, 2019, p.18)

De acordo com Baniwa (2019), esses avanços acontecem fortemente para estarem no neste sistema de ensino que envolve políticas educacionais, com isso ter acesso à educação escolar proveria ganhos aos povos indígenas, abrangendo conhecimentos que devem caminhar e respeitar as características de cada povo.

A Educação Escolar Indígena trabalha os conhecimentos tradicionais e garante o acesso aos conhecimentos não indígenas, e estes dentro das políticas educacionais “consolidaram-se instrumentos jurídicos e normas oficiais de orientações à sua implantação que respeitassem, valorizassem e incentivassem os modos próprios de vida, de língua e de instituições das sociedades indígenas” (RODRIGUES, 2018, p. 398).

Com a redemocratização do Brasil, foram instituídas políticas educacionais para os povos indígenas, pensada e textualizadas antes deste esse processo, compreendemos que ações como estas nos mostram que aconteceram nestes atos de Democratização do ensino-aprendizagem para com os povos indígenas, alguns apresentados na primeira seção.

Oficializou-se a criação da modalidade/categoria Educação Indígena no sistema nacional de educação fundamentada no fortalecimento da autonomia dos grupos étnicos permitindo a escola ser um agente dos interesses indígenas

nos processos de fortalecimento identitário e consolidação territorial. (RODRIGUES, 2018, p.398)

Como a Educação Escolar Indígena é uma modalidade do sistema de ensino brasileiro, revisitaremos algumas políticas educacionais, descritas e analisadas na primeira seção, contudo entendemos que se faz necessário um diálogo específico entre conceitos e a estrutura legal para melhor compreensão desta categoria de ensino da educação básica.

É na Constituição Federal de 1988 no artigo 210, que se apresenta a primeira fundamentação legal para Educação Escolar Indígena, determinando que deve ser específica e diferenciada, após reconhecer que os povos indígenas têm suas estruturas sociais com crenças e costumes distintos aos não indígenas, fazendo-se assim a distinção e criando uma modalidade de ensino. Segundo a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (2013), ao pensar em uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural para os povos indígenas, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação / LDB 9.394/96 normatiza a garantia e oferta desde ensino.

Entretanto essa garantia da oferta de uma Educação Escolar para os povos indígenas foi apresentada um ano após a redemocratização brasileira, na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, ocorrida em Genebra, em 27 de junho de 1989. O seu texto traz a regularização de como deve ser direcionada a educação escolar para os povos indígenas, contidas nos Artigos na Parte VI - Educação e Meios de Comunicação. E em 5 de novembro de 2019, o Decreto Nº 10.088 consolidou os atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal onde dispõem sobre a OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil na Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, e no Decreto nº 9.191, de 1º de novembro de 2017.

Artigo 26

Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Artigo 27 1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de

educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade. (CONVENÇÃO N° 169 DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT SOBRE POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS, 1989, p. 10)

No mesmo ano que aconteceu a Conversão N° 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais, ano de 1989, o Estado do Amazonas promulga a Constituição do Estado do Amazonas, trazendo em seu texto o Capítulo VII, o Artigo 199 Seção I - Da Educação, que obriga os sistemas de ensino assegurar a utilização da língua materna dos povos indígenas no processo de aprendizagem.

Art. 199. O Sistema Estadual de Educação, integrado por Órgãos e estabelecimentos de ensino estaduais e municipais e por escolas particulares, observará, além dos princípios e garantias previstos na Constituição da República, os seguintes preceitos:

I - de observância obrigatória por todos os integrantes do Sistema:

a) língua portuguesa será o veículo de ensino nas escolas de educação fundamental, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (AMAZONAS, 1989, p. 193).

Seguindo a normativa da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007, p. 23), que segue “recomendação que figura na Resolução 1/2 do Conselho dos Direitos Humanos, de 29 de junho de 2006, na qual o Conselho aprovou o texto” da 107ª Sessão Plenária 13 de setembro de 2007, que formalizou o direito dos povos indígenas à educação efetivada pelo Estado.

Artigo 14

1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.

2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação.

3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, incluindo as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma. (DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS, 2007, p. 23)

Nos finais da década de 90 (noventa), a Comissão Nacional de Educação define e regulamenta as diretrizes para Educação Escolar Indígena, o Parecer CNE/CEB n°. 14/99, “[..] estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, e a Resolução CNE/CEB N° 03/1999 institui e define as Diretrizes para as Escolas Indígenas.

A Resolução CNE/CEB 05/2012 traz a obrigação da ministração das aulas em línguas indígenas logo preservando a realidade sociolinguística de cada povo. E o Parecer CNE/CEB 13/2012, nos formaliza os princípios da Educação Escolar Indígena: 1. educação específica; 2. diferenciada; 3. intercultural; 4. Comunitária; 5. Bilíngue/multilíngue.

Com o Plano Nacional de Educação 2014 com metas até 2024, institui aos Estados construírem seus planos estaduais, com isso através da Lei 4.183/2015 do Estado do Amazonas é aprovado o Plano Estadual de Educação através da Lei N° 2.000/2015, constando em seu texto a meta 21 com a proposta de ampliar “em 50% a oferta da Educação Básica e Superior para a população indígena.

A temática indígena como uma perspectiva de educação diferenciada, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), é contemplada em versão macro percebida tanto na estrutura da formação dos anos iniciais quanto no Ensino Médio.

Em 2019 no Estado do Amazonas, pensando em um em documento orientador para o processo de Implementação da BNCC, o Conselho Estadual de Educação através da Resolução nº 098/2019 – CEE/AM aprovada o Referencial Curricular Amazonense (RCA)³⁹ para o Ensino Fundamental I e II. Objetivando uma Base Comum Curricular

³⁹ Art. 3º O Referencial Curricular Amazonense, elaborado em regime de colaboração no território estadual, deve constituir-se em documento orientador para o processo de Implementação da BNCC, bem como na elaboração ou adequação dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições educacionais que compõem o Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, sabendo-se que se trata de um documento único para todas as escolas, no âmbito territorial do Estado.

Art. 4º O Referencial Curricular Amazonense tem como princípios: o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho, a equidade e a valorização das diferenças, a partir dos diversos contextos em que se configura a educação no território amazonense. Parágrafo único. As instituições escolares públicas e privadas, bem como suas mantenedoras, poderão adotar formas de organização curricular e propostas de progressão que julgarem adequadas no processo de construção ou revisão de seus Projetos Político-Pedagógicos, exercendo a autonomia prevista nos artigos 12, 13 e 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atendido o conjunto de habilidades e competências, bem como os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento instituídos no Referencial Curricular Amazonense, a ser respeitado obrigatoriamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Art. 5º O Referencial Curricular Amazonense define-se pelos aspectos legais e normativos e apresenta caráter obrigatório para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental, e assegura os direitos e objetivos de aprendizagem nessas etapas, em cada ano de estudo, nas redes públicas e privadas, considerando os contextos sociais, econômicos e culturais de cada região do Estado

para o Estado do Amazonas, instituindo a obrigatoriedade “nas Instituições de Ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Amazonas” (MANAUS, 2019, p.10), a estarem usando o referencial para elaboração do Projeto Político-Pedagógico institucional seguindo a normativa prevista no documento citado.

O texto do RCA (2021, p.66) traz a temática indígena e indigenista para o ensino fundamental anos iniciais apresentando a “observância e o cumprimento da Lei Nº 11.645/2008 na implantação da BNCC no Amazonas pode servir como elemento minimizador da visão equivocada que se tem sobre os indígenas”, construindo um cenário de reflexão e implementação de um currículo intercultural.

E quando é tratado o tema Escola Indígena, o RCA (2021) orienta que se deve observar o arcabouço legal que normatiza a estrutura específica da educação escolar indígena dentro do sistema de ensino e que estão efetivando a demandas dos povos indígenas quanto a educação escolar.

Quanto as Escolas Indígenas, é necessário, durante o processo de implementação da BNCC, que se observe a existência de um arcabouço jurídico que garante às comunidades indígenas a organização de projetos educacionais próprios, que estejam engajados no atendimento das demandas societárias dos povos indígenas, com ênfase no fortalecimento dos elementos culturais e linguísticos próprios, historicamente negligenciados pelos projetos educacionais impostos aos indígenas do Brasil. (CONSED, 2021, p. 67)

A Educação Escolar Indígena para o Ensino Médio nos textos do Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (RCA EM), aprovado no ano de 2021, através da Resolução n.º 083/2021- CEE/AM, traz as diretrizes a serem trabalhadas para Novo Ensino Médio para uma matriz curricular que esteja em consonância com as demandas dos povos indígenas que vivem na Estado do Amazonas.

O RCA EM (2021) foi organizada a partir do texto da Convenção Nº169 da Organização dos Internacional do Trabalho (OTI) sobre os povos indígenas somando a Matriz Curricular Intercultural de Referência para as Escolas Indígenas do Estado do Amazonas através da Resolução CEEI/AM Nº 02/2014. Contempla em sua redação que o Ensino Médio para escolas indígenas possibilite o protagonismo desta formação ao

professor e ao aluno, construindo um diálogo entre patrimônio cultural e elementos das paisagens urbanas.

De acordo com RCA EM (2021, p. 264), fica instituído que a escola indígena “deve refletir sobre as possibilidades quanto aos conhecimentos de modo que estes sejam trabalhados de acordo com as suas realidades, por meio de realização de pesquisas, do fortalecimento e da valorização das tradições”.

E quando as tratativas para Educação Escolar Indígena são pensadas a partir da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, trazemos PNEEI elaborado no ano de 2020, possuindo macros⁴⁰ desafios segundo o Ministério da Educação (2020), na perspectiva de ser implantada neste ano de 2023.

O Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) é o planejamento intergovernamental da Educação Escolar Indígena (EEI) e tem como objetivos implementar as propostas deliberadas na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI); fortalecer o regime de colaboração entre os entes federados, a participação social, a transparência das ações e a gestão por resultados, constituindo-se em instrumento de monitoramento, avaliação e controle social da EEI. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020)

⁴⁰ I - Organizar a EEI com a participação dos povos indígenas, observada sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades;

II - Valorizar as culturas dos povos indígenas e suas diversidades étnicas;

III - Fortalecer as práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

IV - Manter programas de formação de profissionais da educação que atuam em comunidades indígenas;

V - Apoiar o desenvolvimento de currículos que valorizem os conteúdos culturais dos povos indígenas;

VI - Apoiar a elaboração, publicação e distribuição de material didático específico, intercultural e bilíngue;

VII - Apoiar a afirmação das identidades étnicas e os projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Considerando o funcionamento do regime de colaboração entre a União, os estados e municípios, as ações articuladas do Ministério da Educação, das Secretarias de educação estaduais e municipais e dos Conselhos de Educação formam um conjunto de iniciativas, distribuídas em metas e organizadas a partir de sete eixos estratégicos:

I – Gestão da Educação Escolar Indígena e Regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica;

II – Territórios Etnoeducacionais;

III – Infraestrutura;

IV - Práticas pedagógicas e material didático;

V – Valorização e formação de professores indígenas;

VI - Oferta da Educação Escolar Indígena e do Ensino Superior;

VII - Sistema de Avaliação da Educação Escolar Indígena.

Quando adentramos o trabalho de pesquisa, trazemos que a Educação Escolar Indígena em espaços urbanos foi normatizada na Resolução CNE/CEB N° 03/1999, onde há o reconhecimento das escolas indígenas urbanas ou fora de terras indígenas. E ao adentramos na esfera municipal, o Decreto 1.394/2011 “a criação e funcionamento de escolas indígenas [...] no Sistema de Ensino Municipal”, da Secretaria Municipal de Educação. E após dez anos do Decreto 1.394 de 2011, a Lei 2.781/2021 regulamenta os Espaços de Estudo e Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas no Município de Manaus, vinte e três no total, sendo que três estão em área urbano.

A Educação Escolar Indígena enquanto política educacional representa para os povos indígenas resultados das ações contínuas dos movimentos indígenas, que periodicamente provocam novas propostas por melhoria para esta modalidade de ensino, todavia D’Angelis (2012) ressalta que é preciso vê-la, a política para esta modalidade, acontecendo muito além das preposições que estão nas redações dos documentos oficiais, refletindo como a educação escolar que adentra um contexto macro, as sociedades indígenas.

Diante do decorrer da pesquisa compreendemos que a Educação Escolar Indígena é parte do processo de democratização do ensino, pauta revisitada e analisada dentro desse contexto, sobretudo para os que lutaram para que estas ações fossem efetivadas.

Compreendemos através da pesquisa que ao construirmos percepções sobre uma educação escolar diferenciada, onde as ações representam mais que o alfabetizar, vai do expandir, oportunizar e agregar novos olhares sobre a vida e existência na Mãe Terra.

Pensamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesma paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. (FREIRE, 2021, p. 136)

Segundo Freire (2021), esta ação de democratização ao ensino, não é colocada tão somente como ato da política pública, mas possibilita que o sujeito que vive esse processo se reconheça neste ensino, que sua realidade se apresente nas falas e materiais pedagógicos daqueles que são os interlocutores e atuam para a realização da mesma.

E esta relação, segundo pesquisas de Weigel (2000), quando se trata do ensino para os povos indígenas existe sobretudo a afinidade do místico como o intelectual ao fomentar seu conceito ao de Lévi-Strauss, quando analisa o mesmo, “apresenta o pensamento mítico como um constructo intelectual produzido como um conjunto de elementos díspares, de origem de grande plasticidade, prestando-se a montagem variadas” (WEIGEL, 2000, p. 297).

Esta política a segundo Baniwa (2019), é conceituada por teóricos indígenas e demais pesquisadores, ora como ganho e fator de Resistência, ora como uma estrutura que ainda possui paradigmas com forte estruturação eurocêntrica, todavia fadado dia pós dia a estar, pelos menos para os povos indígenas, em terceiro plano. Porém, os movimentos indígenas jamais deixaram de trabalhar para que a Educação Indígena tivesse a força e intensidade que cada etnia recebe da Mãe Terra, eles trabalharam como os Seres da Floresta, bravamente em todos os biomas, estações do ano e em todas as luas.

Pensando nesta simbiose educação escolar e educação ancestral, traremos o caminhar para políticas territoriais para manter a Educação Escolar Indígena em um espaço urbano como grande elemento de força e perseverança, e como estas ações podem mudar paradigmas de uma estrutura social e finalmente educacional.

Apresentaremos a Comunidade Waikiru I do Povo Sateré – Mawé e o Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Nusoken I. E, finalmente, analisaremos como o “Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Nusoken I” pode ser percebido com uma *Rede de Influência* ao espaço territorial onde está e aos não indígenas que vivem ao redor da Comunidade Indígena Urbana do Povo Sateré – Mawé, a Waikiru I.

SEÇÃO 3: A COMUNIDADE WAIKIRU I E SEU ESPAÇO DE ESTUDO DA LÍNGUA MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS NUSOKEN I

“Morongetá eté resé’, yakwé poté, yané tapy’ia poté...Poté, yané tityaikô iké ikwé supé meren, marí má yané kwé kwáu supé!”

“Por meio do conhecimento (Sehaypóri) é que compreendemos a razão por que estamos no mundo e por que somos o que somos, pois não estamos aqui somente para viver, mas sim para saber viver.”

(Provébio Mawé retirado do livro Sehaypóri: o livro sagrado do povo Sateré-Mawé, 2020)

Nesta seção, discutiremos a relação território-educação, traçando uma perspectiva em que a luta dos povos indígenas por reparos do Estado no território urbano é fazer educação, ação esta que é, ainda, um ato de resistência. Seguindo essa perspectiva, trouxemos a comunidade indígena urbana do povo Sateré-Mawé, Waikiru I⁴¹, e sua trajetória territorial, iniciando com pesquisas que verificam os seus primeiros territórios até sua migração à cidade de Manaus.

Historicamente, o povo Sateré-Mawé é envolvido nos *movimentos* por estrutura territorial de reintegração social e cultural, que foi resultado de décadas de luta. O presente trabalho mostrará a comunidade em que está o Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais (EELCTI) Nusoken I, que aconteceu por meio dos apontamentos descritos no *Popera Puratig*⁴², entre o segundo semestre de 2021 e o primeiro semestre de 2022.

Traremos, ainda, imagens para dialogar com o texto, para ter uma narrativa simbólica, pois entendemos que a partir dos conceitos trabalhados na segunda seção, sobre Educação Indígena, as imagens podem descrever uma narrativa que dialogará com a estrutura conceitual bibliográfica.

Ao longo do presente estudo, temos indicado que o movimento e as ações dos povos indígenas pela retomada de seus territórios estabelecem uma construção de

⁴¹ Estrela na língua portuguesa.

⁴²Nome dado ao Caderno de pesquisa, um instrumento utilizado para registro das histórias orais ouvidas durante a pesquisa

elementos que dialogam entre si, uma intersecção entre identidade e terra. Desse modo, esses processos podem ser entendidos como um processo de democratização territorial que se desdobra no campo educativo, como se evidencia na comunidade indígena urbana do povo Sateré-Mawé da Waikiru I e em demais comunidades indígenas urbanas da capital amazonense.

Esse processo demanda uma análise sobre o espaço geográfico em que os sujeitos se encontrem, afinal, a comunidade indígena tem sua representação intimamente relacionada à sua terra, muitas vezes se percebendo a partir de uma única compreensão, pois os espaços territoriais abraçam, tomam, acalentam, guardam e confortam. Na cosmologia indígena, suas representações são diversas, particulares e ao mesmo tempo compartilhadas, como no caso da representação do território chamado *Pachamama*⁴³.

A partir da perspectiva descrita, apresentamos o Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nusoken I, inicialmente como parte da política pública educacional do município de Manaus. O EELCTI Nusoken I é vislumbrado como um espaço de conhecimento, com arcabouço, organização e funcionamento voltados para se manter estrutural e conceitualmente. A partir dos dados levantados, foi possível verificar que o Espaço Nusoken I tem elementos que podem o caracterizar como parte de uma rede de influências no espaço territorial e social.

Nesse caso, o espaço Nusoken I pode, ainda, constituir-se como uma forma de fomentar, no não indígena, o processo de identificação e reconhecimento da cultura dos povos indígenas, pois esse elemento cultural é fortemente presente na identidade do povo amazonense, com suas variações linguísticas e costumes culturais que se estendem da gastronomia ao uso das medicinas da floresta.

⁴³ Segundo o *Popera Puratig (2021 e 2022)*, no xamanismo, *Pachamama* é uma divindade feminina, sendo a maior de todas as divindades, pois é a criadora de tudo, a mãe do cosmo, a Mãe Terra.

3. 1 TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO

3.1.1 Lutar é fazer educação

Para existir educação, deve existir o direito ao território, pois a ciência educacional vive dentro dos territórios indígenas. (Célia Xakriabá, 2021)

Nesta etapa da pesquisa traremos para discussão as pautas território, territorialização e o fazer educação nestes espaços, somados aos processos de compreensão dos agentes, no caso, os povos indígenas, que ao desenvolverem ações para reivindicar esse lugar como um sítio de identidade, constroem um movimento natural e sistemático por meio de elementos que conseqüentemente estruturaram os espaços educacionais deles.

Por mais que exista esta ligação afetiva com o território, os Sateré-Mawé, que estão na Waikuru I, de acordo com o Popera Puratig (2021 e 2022), tiveram que migrar na década de 1990 para Manaus, especificamente para o bairro de Redenção, em busca de melhores condições de tratamento de saúde, com o passar dos anos recebendo mais parentes, com isso surgindo a necessidade da existência de uma escola indígena com a modalidade Educação Escolar Indígena para os descendentes que nasciam e eram criados no espaço urbano.

A partir das ações tomadas pelas lideranças da comunidade Waikuru I, em 2006, por meio do Decreto n. 8.396/2006, é reconhecido o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena (CMEEI) Nusoken, e em 16 de setembro de 2021, por meio da Lei n. 2.781/2021, o Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELCTI) Nusoken I.

A escrita da presente seção está fundamentada em materiais bibliográficos coletados no Museu Amazônico, em artigos científicos, dissertações, teses e em livros adquiridos. Nos dados mais específicos da Comunidade Waikuru I e do Espaço Nusoken I usamos a coleta de informações e os registros de histórias contadas pelas lideranças presentes no *Popera Puratig (Caderno de pesquisa)*.

Para a discussão necessária dos conceitos, iniciamos com o território, tomado como palco de disputa do poder econômico e político. Para Souza e Silva (2020, p. 43), o território representa “fortes conteúdos simbólicos e identitários, por parte das populações Tradicionais, em relação ao poder de mercantilização do campo imposta pelo capital”. Como nos demais espaços e territórios, a Amazônia apresenta conflitos

recorrentes, uma arena de lutas em que, geralmente, a floresta é profundamente afetada e devastada. Tais atos impõem aos povos que nela habitam a migração para outros espaços, devido à redução ou falta de recursos alimentícios que provém desse território verde, somados à insegurança resultante desses conflitos.

De acordo com Faria, Castro e Osoegawa (2021, p. 12), território é o “resultado das relações culturais e do meio definido pelos diferentes sujeitos sociais que dele se apropriam”. A ideia reforça a relação que existe entre o poder e a posse, vinculada a conflitos de interesses com o objetivo de adentrar certa fronteira, que “não beneficia centralmente setores marginalizados da sociedade, ela atende sobretudo a interesses econômicos mais diretamente associados aos que ocupam o aparelho de Estado” (OLIVEIRA, 2021, p. 17).

No caso dos povos indígenas, a noção de território tem sido usada historicamente como elemento para a manutenção da posse por aqueles que a usurparam e se apresentam como possuidores do território brasileiro, impondo limites aos povos indígenas, para quem o território passa a ser um “lugar de negação de direitos, de construção de um inimigo e de criminalização do outro” (OLIVEIRA, 2021, p. 17 e 18), conceitos construídos a partir da devastação e diminuição dos seus territórios. De acordo com Faria, Castro e Osoegawa (2021), importa, ainda, considerar que para os povos indígenas terra e território têm a mesma importância e significado. Diante dessas análises, compreendemos também que esses são fatores que levam os indígenas a migrar para áreas urbanas.

O conceito de territorialidade, segundo Ribeiro e Ponte (2020, p. 31), baseado na análise de Paul Little (2002), “é um processo vivido nas relações e laços afetivos, construídos por meio de vínculos coletivos, com o espaço territorializado, onde a memória assume um importante papel”. Somado a esse conceito “a territorialidade indígena, nessa perspectiva, marca o vínculo cultural e espiritual indissolúvel dos povos indígenas com a terra”. E as afinidades com esse espaço são alicerçadas por meio das redefinições da memória que vai sendo construída, e “o sentimento de pertencimento e compartilhamento de histórias são revivescidas e ressignificadas pelos grupos sociais” (OSOWSKL, 2017, p. 326).

O processo de territorialização ocorre quando uma sociedade ocupa uma porção do espaço, delimitando-o por meio de seus usos conforme sua cultura e sua tradição, resultando na territorialidade, que é uma identidade criada a partir da relação recíproca entre as formas de usos culturais de um povo em

um território. A cultura de um povo influencia na organização do território assim como o território influencia no modo de vida e na organização sociocultural de um povo/nação ou sociedade (FARIA; CASTRO; OSOEGAWA, 2021, p.13).

A compreensão da luta por território urbano na cidade de Manaus demanda trabalhar ainda essas questões no contexto do Estado brasileiro, pois são ações contínuas, que ganham mais destaque neste tempo contemporâneo, com a participação de lideranças indígenas que também se organizam para territorializar os espaços políticos⁴⁴, legislativos, jurídicos e universitários⁴⁵, com frentes de enfrentamento contra a falta de políticas territoriais e educacionais.

Segundo Souza (2018, p. 134), a representação política “é uma forma de atuação necessária e compatível com a democracia”. A presença desses representantes nos espaços políticos simboliza também democratizar, apesar de que historicamente os processos de democratização se assemelham a uma gangorra política. Contudo, o movimento indígena seguidamente se organiza, promovendo ações para que essa

⁴⁴ Segundo o Tribunal Superior Eleitoral – TSE (2023), houve um significativo crescimento de candidaturas declaradas indígenas do ano de 2014 a 2022, e com isso um aumento de representantes indígenas eleitos.

- ano de 2014: 85 candidaturas declaradas indígenas (0, 32%). Apenas um deputado estadual eleito;
- ano de 2016: 1.715 candidaturas declaradas indígenas (0,35%). Foram seis candidatos eleitos para chefiar prefeituras;
- ano de 2018: 133 candidaturas declaradas indígenas (0, 46%). Foram dois candidatos eleitos;
- ano de 2020: 2.216 candidaturas declaradas indígenas (0,4%). Foram oito candidatos eleitos para chefiar prefeituras;
- Ano de 2022: 186 candidaturas declaradas indígenas (0, 64%). Foram nove candidaturas eleitas.

Disponível em: https://www.instagram.com/reel/CqmBt6uPvj5/?utm_source=ig_web_copy_link

Em 2023 é criado o Ministério de Estado dos Povos Indígenas, estando à frente da pasta a indígena do povo Guajajara, *Sonia Bone de Sousa Silva Santos*. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/ministros>.

No ano de 2023 a Funai é finalmente dirigida por um indígena, estando à frente da pasta a indígena do povo Wapichana, a presidenta *Joenia Wapichana*. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/composicao/quem-e-quem/perfil-do-presidente>.

⁴⁵ Em 2022 o indígena do povo Tucano Joao Paulo Lima Barreto, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social / UFAM, teve sua tese premiada pela Capes, com o título, “Kumuã na kahtiroti-ukuse: uma ‘teoria’ sobre o corpo e o conhecimento-prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro”. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/premios/premio-capes-de-tese/teses-premiadas/teses-premiadas-em-2022>.

E em 2023, a professora Alva Rosa Lana Vieira, indígena do povo Tukano, foi a primeira mulher indígena a obter o título de doutorado pela Universidade Federal do Amazonas. Oriunda da terra indígena do Alto Rio Negro de São Gabriel da Cachoeira, também é a primeira doutora em Educação do povo Tukano. Disponível em: <https://www.ufam.edu.br/noticias-destaque/4552-ufam-concede-primeiro-titulo-de-doutorado-a-uma-mulher-indigena.html>

instabilidade democrática não o enfraqueça, reafirmando o que está no Artigo 5º do Direito dos Povos Indígenas de 2007, buscando nas organizações sociais apoio para validar seus direitos quando pertencentes a esse território.

Os povos indígenas têm o direito de conservar e reformar suas próprias instituições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais, mantendo ao mesmo tempo o seu direito de participar plenamente, caso o desejem, da vida política, econômica, social e cultural do Estado. (DIREITO DOS POVOS INDÍGENAS, ONU, 2007)

Desse modo, por mais que a questão *território* para povos indígenas seja garantida na Constituição de 1988, o Estado ainda protagoniza ações coloniais sustentadas por uma sociedade racista que se ampara em uma posse baseada em genocídio físico e cultural. Segundo Batalha Rocha (2012, p. 79), “garante-se a Lei, a ‘norma positiva’, mas mantém o status *quo colonial*, para atualizar os velhos discursos do poder colonial, baseados no racismo tutelar Estatal, já muito disseminado na sociedade envolvente e ainda defendido por muitos”.

Contudo, apesar dos retrocessos políticos, os movimentos indígenas continuam ativos e edificam meios de organização, o que pode ser verificado no decorrer da presente pesquisa. De acordo com Souza (2018, p. 45), as articulações dos movimentos indígenas acontecem em todo território brasileiro, “existem milhares de organizações e associações distribuídas nas diferentes regiões do país”, estão para somar forças à “luta pela efetivação dos direitos e pelo real reconhecimento identitário indígena”.

As organizações indígenas no Brasil apresentam um quadro de redes de articulação e mobilização política que abarcam as demandas indígenas por todo o território ao mesmo passo em que promovem a confluência do MI para questões unificadas, estabelecendo, assim, unidade ao movimento. Essas organizações – Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoime), Confederação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), Articulação dos Povos Indígenas do Sul (Arpinsul – PR, SC e RS), Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (Arpinsudeste – RJ e SP), Arpin – Pantanal (MS e MT), Grande Assembleia do Povo Guarani Aty Guarani Aty Guassu (MS), Comissão Guarani Yvy Rupa (CGY – RJ, SP, ES, PR, SC e RS) – compõem e convergem na Apib (Articulação dos Povos Indígenas). (SOUZA, 2018, p. 45 e 46)

Por meio dessas ações se constroem formas de fazer educação, como a participação da Articulação dos Povos Indígenas (Apib)⁴⁶ na COP26⁴⁷ em novembro de 2021, em Glasgow, na Escócia, e na COP27⁴⁸, ocorrida em novembro de 2022, em Sharm el-Sheikh, no Egito. Também houve, no ano de 2021, a Mobilização Nacional Indígena Luta pela Vida, conhecida também como Primavera Indígena, maior mobilização indígena da história⁴⁹, e a 2ª Marcha das Mulheres indígenas⁵⁰. E o Acampamento Terra Livre (ATL)⁵¹, em 2021⁵² e 2022⁵³. Essas ações dos movimentos indígenas foram registradas no *Popera Puratig (2021; 2022), Caderno de pesquisa*.

Conseqüentemente isso gerou a compreensão de que tais atos são instrumentos para a formação e o legado cultural para o ensino-aprendizagem dos descendentes dos povos indígenas.

Nessa conjuntura, o ato de lutar pelo território representa um processo que reciprocamente identificamos, também ele, como cenário da etapa da Educação Indígena, pois foi por meio dessa maneira que se construíram e são ainda construídas suas narrativas

⁴⁶ Os post's da APIB para as COP's foram, COP26, "Demarcação já! Não existe solução para crise climática sem Terras e Povos Indígenas", e COP27, "Land Barck! Não existe solução para crise climática sem terras e povos indígenas. Disponível em: <https://apiboficial.org/cop26/> e <https://apiboficial.org/cop27/#>

⁴⁷ 26ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas.

⁴⁸ 27ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas.

⁴⁹ Ocorreu entre os dias 22 e 28 de agosto de 2021 em Brasília, com a participação de 6.000 pessoas acampadas, 176 povos indígenas, 15 milhões de pessoas alcançadas nas redes sociais e 3.100 publicações nas plataformas digitais. Disponível em: <https://apiboficial.org/luta-pela-vida/>

⁵⁰ Realizada pela Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade. Ocorreu entre os dias 7 e 11 de setembro de 2021 em Brasília. Com o lema "Mulheres Originárias: reflorestando mentes para cura da terra". Alcançando 7.200.000 pessoas nas redes digitais, com 5.000 pessoas acampadas em Brasília, 172 povos participando, dos 7 biomas. Disponível em: <https://anmiga.org/marcha-das-mulheres/>

⁵¹ O Acampamento Terra Livre (ATL), a maior Assembleia dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, acontece desde 2004, por regra todo mês de abril em Brasília/DF, e excepcionalmente em outro mês e outra unidade da Federação, a depender da análise da conjuntura nacional e da situação dos direitos indígenas e das deliberações dos dirigentes e das organizações de base do movimento indígena. Disponível em: https://apiboficial.org/files/2022/06/ATL2022_REVISTA_v3.2.pdf.

⁵² Com o tema "Nossa luta ainda é pela vida. Não é apenas um vírus!". Ocorreu de forma online em abril de 2021. Alcançaram-se 5.714.243 pessoas pelas redes APIB.

⁵³ Tendo como tema "Retomando o Brasil: demarcar territórios e aldear a política". Aconteceu em abril de 2022, presencialmente, em Brasília. Com 8.000 pessoas indígenas acampadas, mais de 200 povos indígenas presentes e 977 matérias publicadas em 50 países. Disponível em: https://apiboficial.org/files/2022/06/ATL2022_REVISTA_v3.2.pdf

dessa trajetória, percebendo a dinâmica social e cultural de cada povo. Todavia, essa narrativa por muito tempo foi transmitida pelo não indígena, segundo Athias (2007).

A luta e a resistência indígena contra os colonizadores em defesa de suas vidas são lidas através da narrativa dos documentos e dos textos dos próprios colonizadores. E através dessa narrativa que se pode observar com quanta evidência foram tratados os povos indígenas no Brasil. (ATHIAS 2007, p. 116)

Essas narrativas, feitas pelos *outros*, erguem uma estrutura de violência humana e simbólica, levando às formas contemporâneas de escravidão, à falta de liberdade para que indígenas se reconheçam como agentes do território em que vivem e que, infelizmente, ano após ano, passam sem que os textos mostrem seu protagonismo e resistência. De acordo com Oliveira (2021):

Observados exclusivamente sob o signo da diferença, nunca desvelam as estratégias de resistência, adaptação e resignificação que estabeleceram em face dos colonizadores. Paralelamente, os seus impactos sobre as formas de vida e as instituições dos colonizadores permanecem desconhecidos ou minimizados. (OLIVEIRA, 2021, p. 1)

As análises indicam que as lutas por território são parte ativa dos movimentos e significam também fazer educação e resistir; marcadas como ato para a democratização, seja pela terra ou pela política educacional, diminuindo as invisibilidades impostas por anos de uma política segregadora. Desse modo, temos um contexto em que, segundo Santos (2010), chegou a hora de os que foram invisibilizados se colocarem para dialogar com os não invisibilizados, esta será uma nova conversa possível e determinante, em que os resultados estarão na estrutura legal da constituinte brasileira. De acordo com Athias (2007), isso faz com que os agentes públicos criem meios para trabalhar no reconhecimento oficial dos territórios indígenas. Quanto à demarcação, contudo, é sempre importante ressaltar que esses resultados são fruto das ações dos movimentos indígenas.

No contexto das lutas dos povos indígenas por um futuro territorial, trazemos para discussão o Projeto de Lei (PL) n. 490/2007, denominado Marco Temporal, PL que altera a Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, uma tese jurídica que tem por objetivo propor alterações na política de terras indígenas no território brasileiro, em que os povos indígenas não poderão reivindicar demarcação territorial sobre ocupações posteriores à Constituição de 1988.

E, apesar de ficar esclarecido no julgamento dos Embargos de Declaração da Petição n. 3.388 que “a decisão proferida em ação popular é desprovida de força vinculante, em sentido técnico” (BRASIL, 2013), no julgamento do Recurso Ordinário em Mandado de Segurança n. 29.087, em relação à terra indígena Guyraroká, dos Guarani Kaiowá, em setembro de 2014, a 2ª Turma do STF adotou o entendimento estabelecido na Petição n. 3.388, no sentido de que o marco temporal para a constatação da ocupação tradicional seria a data da promulgação da Constituição Federal de 1988. (OSOWSKI, 2017, p. 327)

Todavia, a Constituição de 1988 determina em seu texto que os territórios ocupados pelos povos que se originaram nele deverão ser protegidos, e sua posse quanto a terra será preservada. É importante ressaltar que uma vez aprovado, esse Projeto de Lei dará margem para discussões que invalidarão a posse dos indígenas dos seus territórios que, segundo o Censo de 2010, o território brasileiro possui 517.383 terras indígenas, sendo 25.963 em área urbana e 491.420 em área rural.

Contudo, o processo político posterior à eleição presidencial de 2022, que marcou a saída da extrema direita do Poder Executivo, abre perspectivas de diálogos que reconhecem que o território brasileiro é terra indígena.

3.1.2 Luta por territórios em Manaus: o mito da terra desocupada

No campo das lutas por território iremos trazer a luta dos povos indígenas por território urbano no município de Manaus, reafirmando que essas ações representam formas de construir elementos que servirão para compreender e trabalhar uma educação diferenciada. Afinal, o que é entendido por Educação é conceituado na segunda seção, as trajetórias dos povos indígenas são trazidas pela oralidade, imagens ou elementos visuais. Logo, as reivindicações ou propriamente as ações tomadas pelos movimentos indígenas em Manaus futuramente se somarão a outras lutas já contadas de como se construiu o território e a territorialidade ou, pensado em um contexto maior, a reterritorialização.

Segundo dados do Censo (IBGE, 2010), em Manaus havia “4.020 indígenas autodeclarados, representando 92 etnias, que falam 36 diferentes línguas distribuídos em 62 bairros”. Todavia, de acordo com Pereira (2020, p. 3), “as organizações indígenas fazem referência a 20 mil indígenas”, e a “Coordenação dos Povos de Manaus e Entorno (Copime), em 2015, identificou 34 etnias em 51 bairros da cidade de Manaus”. Wendling (2020, p. 2) apresenta-nos um quantitativo de 30 mil indígenas desaldeados vivendo na capital amazonense sem política habitacional. E no Censo de 2022 Manaus é a cidade mais indígena do Brasil, com mais de 70 mil, onde ressalta territorialização urbano.

A Pastoral Indigenista, da Arquidiocese de Manaus, estima que mais de 30 mil indígenas desaldeados vivam em Manaus. Mas não tem uma política de moradia para os povos indígenas. A COPIME (Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno), em levantamento feito, diz que em 30% da cidade tem algum domicílio indígena. Em alguns bairros, há concentração de algumas etnias. É o caso do Parque das Tribos, na Zona Oeste. (WENDLING, 2020, p. 2)

Sem políticas habitacionais ou de território para os povos indígenas, os não aldeados buscam espaços para ocupar e redefinir o território urbano, porém, essas localidades são as que impreterivelmente demandam a presença do poder público, pois geralmente ficam em área periférica desprovida de políticas públicas. De acordo com Netto, Fialho e Coelho (2014, p.94), “assim como em diversas partes do mundo, as populações indígenas[..]se configuram como um dos seguimentos mais desfavorecidos do ponto de vista econômico, habitacional, educacional e dos indicadores de saúde”.

A Figura 9 traz e reforça a ideia da brutalidade com que o Estado trata os povos indígenas na luta por território. Como já evidenciado, o tratamento dispensado é o formato visível do legado racista, colonial e misógeno que repreende e marginaliza os que lutam por território.

Figura 10: Desocupação de terreno no Bairro Lagoa Azul em Manaus



Fonte: Jornal A Crítica de 10 de março de 2008 (Foto de Luis Vasconcelos).

A imagem da Figura 10⁵⁴ provoca forte impacto, pois é significativa ao projetar a força do Estado para expulsar comunidades indígenas que se instalam em territórios urbanos. A imagem retrata uma mulher indígena, grávida e carregando bebê, empurrada pela Tropa de Choque da Polícia Militar, em um processo de desocupação de área ocupada por indígenas no ano de 2008. A mulher que protagoniza é indígena do povo Sateré-Mawé, esposa da liderança da Comunidade Waikiru II, e a criança que ela carrega no colo é seu filho primogênito.

Esse contexto nos leva à constatação de que o Estado, ano após ano, continua promovendo ações violentas contra os povos indígenas, seja pela força, não cumprindo as leis garantidas pela Constituição de 1988, seja pelo racismo estrutural. Quanto ao fazer educação, quando interpretamos a imagem é possível narrar uma história que nos remete ao que conceituamos na segunda seção como processo oral, que por meio das ações da indígena sateré e do que foi registrado na imagem pode se tornar um recurso de ensino, fazendo assim educação indígena e representação de ato de luta e resistência.

Percebemos que é importante discutir como alguns membros da sociedade não indígena tratam de forma superficial a luta dos povos indígenas, desqualificando a dor física, mental e até espiritual ao tentar prover discursos que infelizmente inviabilizam o movimento indígena, afinal, essa estrutura de segregação é percebida em algumas estruturas da sociedade, incluindo a da imprensa, que transmite informações dos seus interesses políticos contraditórios. Oliveira (2021) analisa que, embora a mídia traga a notícia, muitas vezes cumpre o papel de promover desinformação sistemática por meio da interpretação resultante do jogo de interesses.

Embora se trate do mesmo país, duas ou três gerações se passaram, enquanto paralelamente os meios de comunicação se encarregaram de construir interpretações deformadas ou romantizadas desse período, apresentando-o como uma página virada da história. (OLIVEIRA, 2021, p. 17)

⁵⁴ A mais icônica fotografia produzida por um fotojornalista na Amazônia na história recente é, sem dúvida, a de Luiz Vasconcelos (n1951), publicada em 10 de março de 2008, no jornal *A Crítica*, de Manaus. A imagem mostra a agressão da Tropa de Choque da Polícia Militar do Amazonas a uma indígena que, além de grávida, carregava seu outro filho no colo, durante uma reintegração de posse de um terreno na zona norte de Manaus. Vasconcelos chegou a receber uma Comenda de Honra ao Mérito pela Assembleia Legislativa do Estado e inúmeros prêmios, incluindo o mais prestigiado da fotojornalismo mundial, o World Press Photo. O fotograma rodou o mundo, revelando o processo de violência contra os indígenas. (Uma fotografia ainda pode mudar a história? Disponível em <https://amazoniareal.com.br/uma-fotografia-ainda-pode-mudar-historia/>. Acesso em 22 de dez. 2022).

Athias (2007, p. 116) reforça que ao “falar de luta dos povos indígenas no Brasil é lembrar também as grandes alianças indígenas”, e essas alianças construídas deram uma trajetória de afirmação territorial, percebida historicamente na cidade de Manaus, quando pensada por eles traz um processo de discussão para afirmação do lugar em que vivem, conseqüentemente, reconhecem que o meio urbano também é um território indígena.

Desse modo, a organização, por meio das associações e dos movimentos indígenas, consolida-se como forma de resistência estrutural e cultural, com finalidade não somente de ressignificar o espaço territorial, mas ainda de reterritorialização. Mesmo assim, segundo Baniwa (2019), com o passar dos anos surgiu a necessidade constante de as associações e movimentos reorganizarem-se para que os mais jovens se apropriassem dessa luta pelo território, seja no caso do bairro Redenção, na cidade de Manaus, no estado do Amazonas, seja no Território chamado Brasil.

Em meio urbano a luta dos povos indígenas não foi somente por territorialização, mas principalmente pela visibilidade social e educacional, pois o indígena não aldeado é colocado no mesmo patamar de um não indígena ao se deslocar à cidade, ficando desprovido de políticas que dão sustentação legal à estruturação social. De acordo com Fígoli (1984) apud Silva (2015), os indígenas quando migram para os centros urbanos buscam alternativas de renda, tratamento médico e qualidade de ensino.

Conforme registros das observações e conversas com as lideranças as associações indígenas urbanas se organizam constantemente para que as políticas públicas para os indígenas não aldeados sejam as mesmas para os aldeados, ou pelo menos que se contemplem suas reivindicações básicas que se assemelham as dos não indígenas que vivem em área periférica (POPERA PURATIG, 2021 e 2023),

A falta de saneamento básico, segurança pública, cobertura da saúde familiar pelo Sistema Único de Saúde (SUS), transporte coletivo, legalidade do território e educação escolar de qualidade, neste contexto urbano para os povos indígenas os colocam no estado de marginalização somados aos preconceitos já integrados na estrutura social. Certeau (1994) apud Pereira (2020), traz a luz a reflexão dessa cidade urbana desigual e sem as ações do estado.

mostra a sua natureza múltipla, diversa e desigual indo além das formulações generalistas e homogeneizadoras que precisam ser consideradas pelas agências e políticas governamentais e pelo campo dos estudos urbanos para que se possa inscrever no âmbito das questões urbanas a presença indígena em cidades

brasileiras de forma a iluminar a reflexão, tomando por base o pertencimento étnico (CERTEAU, 1994, apud PEREIRA, 2020, p. 29)

Assim, importa mencionar que muitos indígenas aldeados ou de área campesina não conhecem ou não conseguem falar a língua portuguesa, pois não tiveram uma formação dentro da educação escolar indígena que os auxiliasse na preparação para esse novo espaço. Muitas vezes a população urbana desconsidera a própria origem histórica dos deslocamentos, pois na maioria dos casos estão ligados à inexistência de condições mínimas de saúde e de outros elementos básicos que determinam a existência nas áreas que habitam.

Figura 11: Passeata dos movimentos indígenas na cidade de Manaus (Fotos do ano de 2017)



Fonte: Rede Social (Facebook) da Comunidade Waikiru (2022)⁵⁵

Um ponto de extrema relevância é perceber como a questão territorial é um dos fatores que podem influenciar as políticas educacionais para os povos indígenas que estão em área urbana, pois os anseios são diferentes no território rural. De acordo com Moreno

⁵⁵ Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1480217138664156&set=pcb.1480219075330629>

(2022), a migração ocorre devido à procura de melhores condições de vida e acesso às políticas públicas, levando-os a fixar moradia em área urbana.

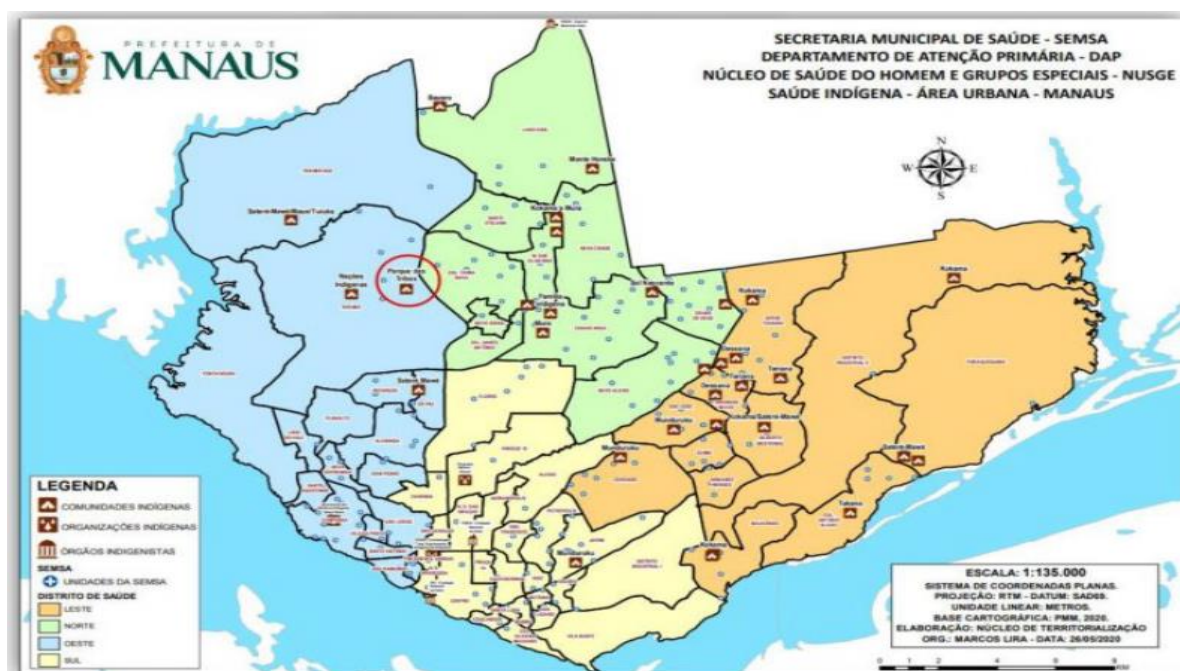
Assim, compreendemos que esse deslocamento se torna um ato de sobrevivência diante da ausência do estado em seu território de origem, contudo, ele se entrelaça com os sentimentos de abandono e revolta, gerados ao viver na realidade urbana, pois a falta do poder público e de efetivação de políticas públicas é uma realidade cruel, principalmente na área periférica, sendo esse o destino da maioria desse povo migrante.

Os espaços territoriais urbanos ocupados pelos povos indígenas com o passar do tempo transformaram-se em lugares de reencontros e pertencimentos. A relação de poder acaba deixando grandes lacunas e assim ressignificando o espaço territorial para que se crie um processo de afinidade com o ambiente, construindo assim uma nova paisagem em que os sentidos vitais dialogam com esse território. De acordo com Nogué (2011), a partir do momento que o sujeito se identifica e cria afinidade com o espaço territorial a paisagem ganha uma identidade.

En general, la gente se siente parte de un paisaje, con el que establece múltiples y profundas complicidades. Este sentimiento es legítimo, ancestral y universal y, si bien es verdad que la tensión dialéctica entre lo local y lo global generada por lo que habitualmente entendemos por globalización está afectando muchísimo a los lugares, también lo es que, en buena medida, seguimos actuando como una cultura territorializada y, en ella, el paisaje ejerce un rol social y cultural destacado. (NOGUÉ, 2011, p. 4)

Os territórios urbanos ocupados por indígenas no Brasil, segundo o Censo de 2010 e como visto anteriormente, contam 25.963, e em Manaus, de acordo com a Sems/Manaus (2020, p. 8) o “mapeamento por meio de georreferenciamento, iniciado em 2016, identificou distintas etnias espalhadas nos cinco territórios distritais da capital”, na próxima figura, Figura 12. Essas ocupações estão muitas vezes nos piores espaços, logo, os povos indígenas acabam vivenciando os mesmos problemas de seu território anterior ou com mais adversidades e problemas.

Figura 12: Comunidades indígenas em Manaus (2020)



Fonte: Semsa/Manaus⁵⁶

Durante o período da pesquisa, no segundo semestre de 2021, segundo o *Popera Puratig (2021 e 2022)*, o protagonismo das mulheres indígenas foi fundamental para fortalecer o movimento indígena e sua segurança permanência no território urbano. Segundo Yoshida *et al.* (2021, p. 142), historicamente, no “movimento indígena, é possível observar a presença feminina na resistência de base e defesa de seus territórios, ainda que no período constituinte as lideranças que se destacaram no campo político foram majoritariamente masculinas”. E o protagonismo feminino em Manaus acontece na Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (Copime), tendo como coordenadora uma mulher indígena do povo Apurinã, no pleito de 2022 uma mulher indígena candidatada do povo Witoto concorreu à vaga para deputada estadual.

A participação do povo Sateré-Mawé se construiu nessa trajetória de lutas no município de Manaus, como um dos protagonistas por melhores condições de vida, e ao

⁵⁶Disponível em: https://semsa.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/PLANO-DE-ENFRENTAMENTO-MUNICIPAL_%C3%8DNDIGENA.pdf

analisarmos as ações dos movimentos indígenas, vimos que elas foram ou são articuladas por lideranças femininas. De acordo com Araújo (2015), as Sateré se mobilizam para a construção de associações comunitárias indígenas, pensadas e dirigidas por elas, a Associação das Mulheres Indígenas Sateré-Mawé (Asmim).

Contudo, essa movimentação de lideranças femininas foi percebida pela pesquisadora desde sua infância, a partir de vivências com a Comunidade Waikiru I e por meio de trocas de experiências nos espaços de luta dos movimentos feministas dos quais a pesquisadora faz parte, de acordo com *Popera Puratig (2021 e 2022)*.

Figura 13: Mahsã numiô, abraço das mulheres.



Fonte: Obra de Daiara Tukano. Aquarela e nanquim sobre papel (2020)

A Figura 13, obra da indígena Daiara Tukano⁵⁷, narra, por meio da imagem, a união das mulheres indígenas, ato que fortalece o movimento e em que se fez base para uma emancipação que contribuiu para as alianças de lutas e organizações, sendo estas que se tornaram lideranças nos territórios em que habitam.

⁵⁷ Artista, ativista, educadora e comunicadora. Descendente do povo Tukano do Alto Rio Negro no Amazonas. Curadora da exposição *Nhe'ẽ Porã: Memória e Transformação*, exibida no Museu da Língua Portuguesa. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CE9AvTdnzmq/?utm_source=ig_web_copy_link

Territorializaram-se todos os espaços que se faziam e se fazem presente, essa visibilidade adentrou os lugares de poder no município de Manaus, desde as comunidades até as representatividades políticas. Com isso, verificaremos que com as mulheres Sateré-Mawé essa representatividade seguiu-se com a mesma força, logo podemos entender que a partir de suas tomadas de decisão mudaram o rumo da trajetória de seu povo no território urbano.

Trabalharemos no próximo item o processo migratório do povo Sateré – oriundo de áreas ribeirinho-campesinas do território do estado do Amazonas – e sua chegada à capital amazonense. Essas redefinições territoriais, a partir deste deslocamento para o meio urbano da capital amazonense, fizeram surgir a Comunidade Waikiru I, onde se encontra o Espaço de Estudo da Língua Materna e Conheciment² os Tradicionais Nusoken I.

3.2 A COMUNIDADE WAIKIRU I NA ÁREA URBANA DO MUNICÍPIO DE MANAUS

Para entendermos como nasceu a Comunidade Waikiru I do povo Sateré-Mawé, inicialmente é preciso saber de onde vem o povo que está sendo evidenciado na presente pesquisa, afinal, sua afinidade com o território cria características que serão evidências em outro espaço no momento em que se firmam, e tais particularidades serão evidenciadas no território urbano ressignificado.

Segundo pesquisas de Pereira (1954) nos anos 1950, o povo Mawé – assim chamado pelo pesquisador – é oriundo de um espaço territorial que compreendia entre os rios Tapajós, Amazonas e Madeira.

A visão perpendicular dessa área, proporcionada por um avião da linha Belém-Manaus, já nos permitia abranger as terras acidentadas do planalto do Tapajós, com relevos de colinas, claros de campinaranas e depressões profundas de vales. E logo nos ocorreu, aquele momento, a figura geométrica de um triângulo isósceles que representasse essa área geométrica, tendo a ilha de Tupinambarana como vértice e as terras compreendidas entre os rios Marmelos, Aripuanã, Sucunduri, Abacaxis, Paduari, Anamã, Mariacaunã como base. (NUNES, 1954, p. 11)

De acordo com Nunes (1954), o povo Mawé, assim chamado na época, estava em um território intitulado Terra Preta, uma área de terras aluvionais, terciárias e

quaternárias, onde eles cultivavam o guaraná⁵⁸. Com a tomada do território amazônico pelo explorador europeu, os Mawé saíram das margens do Tapajós para a extensão de floresta nas cabeceiras dos rios Mariacauã, Andirá, Araticum, Maué-Assú, Maué-Mirim, Abacaxis, Canumã e os paranás do Ramos e do Uraciá. Quanto à denominação do povo Sateré-Mawé, segundo Romano (1982), essa etnia é pertencente ao tronco linguístico tupi e recebeu várias denominações, Maooz, Mabué, Mangués, Manguês, Jacuenzes, Maguases, Mahués, Magués, Mauris, Mawés, Maraguá, Aripium, Andirazes, Maraguazes, Mangueses, Maués, Sateré-Mawé.

Anteriormente, o processo de migração do povo Sateré-Mawé, segundo Romano (1982) ato de saída dos territórios de sua infância para outros, fazia parte da expansão territorial e era uma questão de sobrevivência, que depois fez parte da aceleração e necessidade de expansão das atividades econômicas, resultado das ações do sistema capitalista.

Nesta etapa, traremos a trajetória de migração dos Sateré para o município de Manaus, traremos, conceitualmente, o lugar que *abriga*, não tão somente no sentido de acolher, mas no sentido da resignificação do território urbano no qual está o Espaço de Estudo e Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Nusoken I, a Comunidade Waikiru I, que em Manaus é uma das cinco comunidades em que residem o povo Sateré-Mawé, segundo Freitas (2015). De acordo com Romano (1982), conforme citado por Freitas (2015), na década de 1980 a migração dos Sateré inicia-se para a capital amazonense, assim realizada devido a existência de uma rede de apoio entre *os parentes*, assim chamados independentemente de sua relação consanguínea, e os que chegavam primeiro davam apoio aos que viriam posteriormente.

[...] esse processo de migração dos Sateré-Mawé à cidade de Manaus, teve como referência aqueles já inseridos na cidade, pois, estes proporcionavam suporte aos demais. A relação de parentesco, neste caso, é de suma importância para entender esse processo. (ROMANO, 1982, apud FREITAS, 2015, p.17).

⁵⁸ “O guaraná, para a ciência (*Paullinia cupana*) e para o povo Sateré Mawé (Waraná), é bastante típico da região do Tapajós – PA e Madeira – AM. Esta planta é perene e trepadeira e pode chegar até 10 metros de altura. Seu fruto é uma cápsula pequena, verde, no entanto quando amadurecido, apresenta-se vermelho alaranjado ” (UGGÉ, 1991, apud FREITAS, 2015, p. 15).

É importante perceber como é forte a rede de apoio entre os povos indígenas, segundo o *Popera Puratig (2021; 2022)*, acontecendo entre aldeados e não aldeados, uma vez que se colocam em processo de colaboração por estar vivendo as mesmas experiências, sendo compartilhados abrigos, pois entendem que os processos migratórios de cada *parente* podem se dar por melhores condições de vida, formação nas escolas não indígenas, tratamento médico ou conflitos familiares. Tais situações geraram a migração do Sateré-Mawé para a área urbana do município de Manaus.

Quadro 3: A trajetória da migração do povo Sateré-Mawé para o município de Manaus até o surgimento da comunidade Waikuru I

A TRAJETÓRIA DA MIGRAÇÃO DO POVO SATERÉ-MAWÉ PARA O MUNICÍPIO DE MANAUS ATÉ O SURGIMENTO DA COMUNIDADE WAIKIRU I	
ANOS 1980	<ul style="list-style-type: none"> • Início da migração para cidade de Manaus; • assentamento da área verde entre o Bairro Redenção e o Conjunto Santos Dumont.
1990	O Movimento Indígena começa a se organizar em Manaus.
2000	Nasce a Comunidade Waikuru I no Bairro Redenção

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Historicamente, surge na década de 1980 o primeiro momento deste território da zona centro-oeste de Manaus para o povo Sateré, um espaço territorial em área urbana em que anos depois acontecerá um processo de reorganização familiar e coletiva, diante das necessidades dos membros que levarão à criação de outras comunidades.

A apropriação de área verde entre a Redenção e o Conjunto Santos Dumont pelos Sateré-Mawé possibilitou aos mesmos resgatar os valores e os referenciais étnicos e culturais, uma vez que os outros integrantes do grupo matriarcal foram se estabelecendo a posteriori de forma contínua, proporcionando assim a territorialização. Embora reorganizados enquanto coletividade, ainda assim continuaram desterritorializados, visto que a dinâmica da cidade alterou o modo de vida do grupo matriarcal (FREITAS, 2015, p. 19).

De acordo com *Popera Puratig (2021; 2022)* estavam à frente desse movimento em que resultaram ações e lutas a figura feminina e somado a essa colocação, segundo

Araújo (2015, p. 51), “nota-se que a partir da iniciativa das mulheres Sateré-Mawé vem surgindo outras formas de fazer comunidade no espaço urbano de Manaus: associações de mulheres indígenas, conselhos e comunidades indígenas urbanas”. Diferentemente das *sociedades tradicionais*⁵⁹ dos povos indígenas, *as mulheres Sateré*⁶⁰, residentes na capital amazonense naquele período, destacaram-se pelo protagonismo nas ações de territorialização e nos movimentos sociais, sabendo das necessidades de seus parentes e familiares, buscam criar associações e estabelecer parcerias com entidades e universidades públicas.

No decorrer desta pesquisa, os documentos nos indicaram que a Comunidade Waikuru I nasceu no ano 2000, em decorrência de conflitos familiares entre os clãs que migraram para a cidade de Manaus e que haviam se estabelecido nesse território da zona centro-oeste, no bairro da Redenção, acontecendo novas reorganizações territoriais com uma liderança feminina, segundo relato apresentado ao documento *Indígenas nas cidades de Manaus, Manaquiri e Iranduba: processo de territorialização dos Sateré- Mawé, ano de 2008*⁶¹.

Surgiu em 2000. Eu e meu esposo saímos de nossas aldeias para Manaus por motivos de doença. Aqui moramos no bairro Jorge Teixeira por três meses. Nesta época eu vendia jornal e comprova joias quebradas, com o dinheiro do seguro-desemprego, pois antes, em Maués, eu trabalhava na Casa do índio como agente de saúde. Todos os nossos filhos trabalhavam para se manter na cidade. No bairro Redenção, a comunidade nasce e a partir de conflitos familiares. Morávamos no espaço que hoje é das famílias pertencentes à comunidade Y’apyrehyt. Com o conflito houve uma divisão entre parentes, e nós seguimos formando outra comunidade e associação, mantendo o nome Waikuru I. (Fala de Nândia Maria Pereira, primeira líder da Waikuru I) (PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL NA AMAZÔNIA, 2008, p. 6)

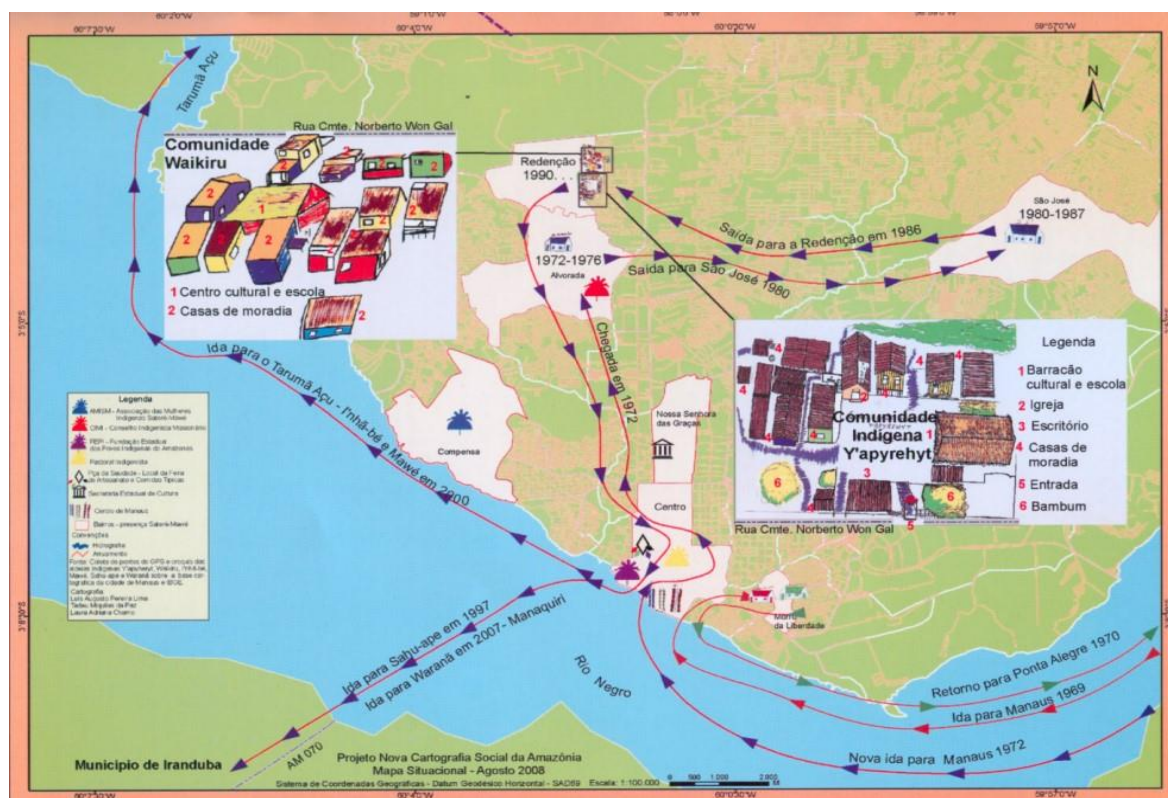
⁵⁹ Segundo Araújo (2015, p. 45), nas sociedades tradicionais da Amazônia brasileira, a mulher índia tem uma função social preponderante na organização do trabalho e da economia doméstica de sua comunidade. Como a divisão social do trabalho se dá por sexo, homens e mulheres têm suas funções bem definidas.

[...] Na comunidade tradicional sateré-mawé a divisão social do trabalho é marcada por uma divisão sexual que reserva aos homens a tarefa de beneficiar o guaraná, enquanto a mulher sateré-mawé é reservada à função de lavar o guaraná.

⁶⁰ Essa frente de mulheres Sateré com liderança na movimentação quanto ao território na área urbana no município de Manaus, iniciou com a matriarca dona Tereza, logo depois suas sementes femininas, Leilina, Zelinda, Zeila, Zenilda, Zilma e Zôrma. Destaca-se Zenilda, que quando o movimento indígena dos anos 1990 começava a se organizar em Manaus, ela era uma de duas mulheres que participavam dessas ações, e na participação ativa nos movimentos indígenas é uma liderança que incentiva e protagoniza junto às mulheres Sateré a criação da Associação das Mulheres Indígenas Sateré-Mawé /AMISM.

⁶¹ Projeto Nova Cartografia Social na Amazônia (2008).

Figura 14: Mapa situacional das Comunidades Waikuru I e Y'apyrehyt (2008)



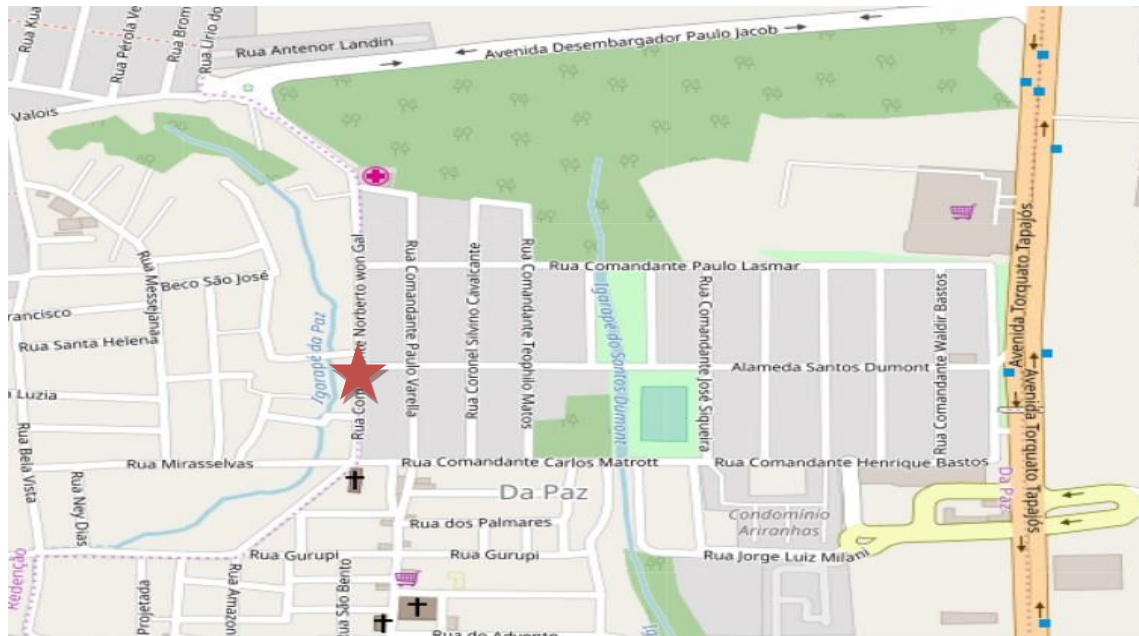
Fonte: Projeto Nova Cartografia Social na Amazônia (2008)

Adentrando o campo da pesquisa, a comunidade indígena, o nome dado a ela, no ano de 2000, segundo o povo Sateré, *Waikuru*, significa *Estrela*, em língua portuguesa, logo, entendemos que essa comunidade representa mais um astro que se soma à constelação dos povos indígenas e que diante das mais variadas cosmologias é parte desse Universo de conhecimento que esses povos trazem por gerações.

A comunidade Waikuru I representa esta singularidade e ao mesmo tempo uma pluralidade no espaço urbano do município de Manaus, sobretudo direciona para o esperar de novas perspectivas, desejando e lutando para as políticas públicas se fazerem nesse território. Localizada na Rua Comandante Norberto Wongal, n. 261, Conjunto Santos Dumont, bairro da Redenção, área periférica da zona centro-oeste do município de Manaus, ao lado de outra comunidade indígena chamada Yapurarí-Sateré. Quanto à questão populacional, na Comunidade Waikuru I há no total 37 (trinta e sete) famílias, sendo 36 (trinta e seis) da etnia Sateré-Mawé e uma Tukano, totalizando 150

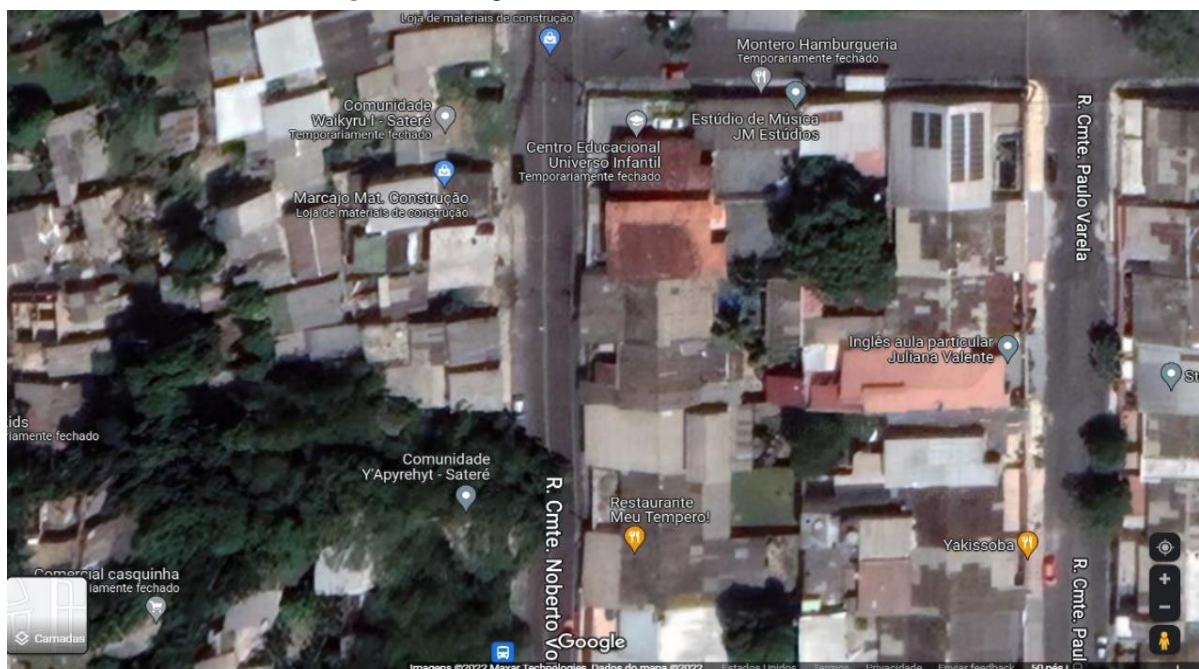
(cento e cinquenta) moradores, dados esses obtidos através de registros no *Popera Puratig* (2021 e 2022).

Figura 15: ★ Comunidade Waikuru I



Fonte: Google Maps (2021)

Figura 16: Imagem aérea da Comunidade Waikuru I



Fonte: Google Maps (2021)

Figura 17: Entrada da Comunidade Waikiru I

Fonte: Google Maps (2021)

Por meio das Figuras 16 e 17, conseguimos visualizar que no território no qual a comunidade está localizada, situada em área periférica, conforme Figura 6, há uma rua que de um lado apresenta um conjunto com melhor estrutura urbana, todavia, do lado em que está a Comunidade Waikiru I, o poder público se faz ausente, assim como ações para saneamento básico, o que pode ser percebido por meio da imagem presente na Figura 16. Assim, para adentrar a comunidade é preciso passar por um portão de grade preta, entre as casas de cores bege e amarela, mostrada na Figura 16.

De acordo com o Histórico Centro Cultural Nusoken (2022, p. 1), “Comunidade mede cinquenta e dois (52) metros de frente por cinquenta e quatro (54) de fundo, e dentro da Comunidade existe um Centro Cultural Nusoken⁶²”. Segundo os documentos catalogados pela pesquisadora através do Histórico Centro Cultural Nusoken (2022), a Associação da Comunidade foi criada em 18 de maio de 2001, com o intuito de lutar pelos direitos dos Sateré-Mawé que moram no local e de acordo com dados coletados no

⁶² Nomeado pelos membros da Comunidade, *Nusoken* significa “a cidade que Deus levou para o céu”, a cidade prometida dos Sateré-Mawé ou paraíso.

Popera Puratig (2021e 2022) quanto aos fundadores da Comunidade Waikuru e suas atuais lideranças:

A Comunidade Waikuru foi fundada pela Família da Dona Nandia Maria Pereira e Cacique Manoel Luís Sateré. Atualmente o cacique Luís Sateré voltou para a sua aldeia, repassando a liderança para seu filho Wilanson André Pereira Da Silva ou Wayato (ouça), nome indígena. As famílias que compõem essa comunidade são do clã UT Sateré-Mawé (largata de fogo) e do clã Waraná (guaraná). (PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL NA AMAZÔNIA, 2008, p.6)

Existindo a necessidade de maior organização quanto ao território, educação e demais políticas públicas, em 2001 é criada a Associação Waikuru, com sede e foro na cidade de Manaus/AM, tendo por designação de direito privado sem fins lucrativos, sem vinculação partidária e muito menos vinculada a instituições religiosas e públicas. No Artigo 4, os objetivos da Associação estão definidos:

- I- Lutar pelos direitos dos povos indígenas;
 - II- Denunciar as violências praticadas contra os povos indígenas;
 - III- Divulgar a cultura do Povo Sateré Mawé;
 - IV- Manter a cultura e o vínculo com as comunidades, na área indígena do Povo Sateré Mawé;
 - V- Ajudar na manutenção dos associados, com a confecção e venda de artesanato.
- Parágrafo Único - Para consecução dos seus objetivos sociais, WAIKIRU poderá, entre outras ações, firmar convênios, contratos e outras formas de cooperação técnica e financeira, com pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras. (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO WAIKIRU, 2001, p.1)

Entender como surge a Waikuru I ajuda no entendimento de como se processam a organização da comunidade na luta e defesa dos direitos, das necessidades e demandas que o Povo Sateré – Mawé instituem a partir de acordos coletivos. O Artigo 4 da Associação Waikuru, evidencia como as demandas são instituídas para fortalecer a luta territorial e, conseqüentemente, a política pública educacional para essa comunidade de área urbana.

Figura 18: Logo da Comunidade e Associação Waikiru

Fonte: Portifólio de Leliane Pereira (2022)

No próximo subtítulo, 3.3. *Uma rede de influência: a educação no Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Nusoken I*, traremos o olhar para esse espaço como elemento de transição e ressignificação de um espaço escolar para construção e contribuição de novas perspectivas de fazer educação, estas influenciando o território urbano e os não indígenas que estão nesse território.

3.3 UMA REDE DE INFLUÊNCIA: A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DE ESTUDO DE LÍNGUA MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS NUSOKEN I

Neste item analisaremos como o Espaço Nusoken⁶³ I pode se constituir como uma *Rede de Influência* diante das ações ou eventos que são realizados por esse espaço, nos quais se compartilham experiências do cotidiano e conhecimentos a partir de palestras das lideranças indígenas e dos anciões, em sua maioria mulheres. De acordo com Marques (2010, p. 76), “... todos os tipos de espaços sociais que resultam das relações entre os sujeitos, e entre estes e a natureza, transformando assim esse espaço, alterando as paisagens, construindo territórios, regiões e lugares” Sendo assim, uma possibilidade aos não indígenas de vivenciar realidades que os façam pensar, ressignificando suas vidas contemporâneas, sendo apoiados no processo de formação dos sujeitos escolares para o respeito, inclusão e convivência com a diversidade e a presença das comunidades

⁶³ “Paraíso” em Sateré-Mawé.

indígenas nas cidades, pois ora parece que a sociedade do “branco” trabalha em regime de *antropofagia* social, cultural e intelectual.

Na Figura 19, apresentamos a logo e a placa do Espaço Nusoken I, trazendo elementos que dão significados a esse ambiente de estudo.

Figura 19: Logo e Placa do Espaço Nusoken I



Fonte: Ferreira (2022)

Segundo registros que estão no *Popera Puratig (2021 e 2022)*, os objetivos da criação do Espaço Nusoken I são o desenvolvimento de atividades, como o Ritual da Tucandeira, confecções de artesanato e pequenas reuniões da comunidade, tendo o principal objetivo o da revitalização da cultura Sateré por meio da Educação Escolar Indígena.

O Espaço Nusoken I não é uma instituição/escola nos moldes que a política pública educacional para povos indígenas até então foi vislumbrada, é intitulado Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas, pela Lei do Município de Manaus n. 2.781 de 16 de setembro de 2021, sendo um dos 23 espaços que atualmente existem em Manaus, e é um dos três que estão em área urbana.

III. Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas: espaço de aprendizagem bilíngue destinado a transmissão de conhecimentos tradicionais, pautando na afirmação, valorização e fortalecimento das línguas maternas e identidades culturais dos povos indígenas de Manaus, operacionalizando 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. (MANAUS, 2021, p. 1)

A análise do conjunto normativo, Parecer CNE/CEB n. 14/99, Resolução CNE/CEB n. 03/1999, Resolução CNE/CEB n. 05/2012 e Parecer CNE/CEB n. 13/2012, que ampara a política pública em educação para os povos indígenas, aponta para uma difícil caracterização do que é o Espaço Nusoken I, pois não se trata de uma escola, mas pertence formalmente ao conjunto da política educacional.

Dentro da pesquisa, optamos por considerá-lo como uma estrutura que se distancia dos moldes da educação de base colonial, o que fez com que, no decorrer da pesquisa, percebêssemos que a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena são trabalhadas mutuamente no espaço Nusoken I, segundo o Popera-Poratim (2021; 2022). Assim, os parâmetros educacionais se aproximam da estrutura cosmológica do povo Sateré, em que a preocupação é que as crianças do espaço jamais deixem de se reconhecer como indígenas. E como se localiza em um ambiente urbano, a contribuição do espaço Nusoken I é extremamente significativa para o bairro em que está localizado, tanto quanto a própria cidade de Manaus.

A possibilidade de enquadramento no campo da política educativa pode ser consequência da existência do espaço de ensino, a EELCTI Nusoken I, regida pela Lei n. 2.781/2021, que funciona como *sala-anexo*⁶⁴ de uma escola indígena que se efetivou graças à solicitação da Comunidade Waikiru I.

Ao funcionar como sala anexa, de acordo com o Popera Puratig (2021 e 2022), a EELCTI Nusoken I fica vinculada a uma escola ribeirinha, dada a inexistência de uma escola indígena urbana, que em sua existência poderia significar uma escola excludente, em detrimento da perspectiva includente e democrática que almejamos para todo espaço escolar. Assim, ela não recebe os alunos de outras escolas indígenas, no caso as ribeirinhas, a Nusoken I, pois trabalha com a Educação Escolar Indígena com crianças e jovens, que no momento são apenas os que vivem na Comunidade Waikiru I. Contudo, nos eventos que a Comunidade Waikiru I promove, o EELCTI desenvolve

⁶⁴ Art. 8º 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 demandas locais e anuência dos povos interessados. (MANAUS, 2021, p.2)

metodologicamente uma articulação em que acontecem aproximações diretas com a educação indígena para os não indígenas, visto que no meio urbano a escola é pública e democrática para todos.

Em 2022, no Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nusoken I, estudam 23 discentes entre crianças e jovens, com idades de 6 a 15 anos. O EELCTI Nusoken I, de acordo com o *Popera Puratig (2021 e 2022)*, ganha características de escola quando tenta trabalhar, ainda que sem estrutura, nos moldes do ensino escolar, quando a professora indígena desenvolve leituras (contação de histórias), escritas, artes plásticas e exercícios de memorização, porém devolve métodos particulares diante da realidade dos alunos.

A questão das relações interétnicas entre esses estudantes acontece diariamente, pois como na Comunidade Waikiru I, há duas etnias, Sataré-Mawé e Tukano, os moradores convivem constantemente com elementos que fomentam uma educação que contempla subsídios com os quais se ajuda a perpetuar a cultura de suas etnias, oportunizando o compartilhamento de informações.

Ao pensarmos se o EELCTI Nusoken I fosse uma instituição escolar concebida pelos não indígenas, uma instituição eurocêntrica, segundo Baniwa (2019), ela apesar de se estabelecer em uma comunidade indígena urbana, poderia retroceder a uma estrutura que está caminhando para as características de cada povo indígena.

A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de vida dos colonizadores europeus, por meio de seus pensamentos, seus conhecimentos e das suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. Neste sentido, a escola tem a missão de reprodução dos modos pensanti, modus operandi e do modus vivendi da sociedade ocidental moderna, portanto, de uma determinada sociedade, situada em um determinado período de tempo e espaço histórico. (BANIWA, 2019, p. 59)

Todavia, os EELCTI's, assim como a Nusoken I, foram redesenhados estruturalmente e pedagogicamente pelos povos indígenas, e no decorrer da democratização do Brasil neste pensar de escola, trazemos Freire (2021), que carregou uma pedagogia humanística e a preocupação de que o ato de ensinar deve ser libertador, autônomo e que jamais deve construir opressores e oprimidos. Logo, as ações, ao ensinar, exigem respeito, como explica Freire (2021, p.31): “[...] à escola, o dever de não só

respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”.

Portanto, a inovação curricular deve ser acompanhada de uma revisão global da organização temporal e espacial dos ensinamentos. Para Freire (2021, p. 36), “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo [...]”.

Tendo em vista essa afirmação, o medo de não alcançar êxito na educação eurocêntrica trabalhada no conjunto da política pública do Estado brasileiro parece que constrói um percurso para o qual não somos bons o suficiente como nossos colonizadores/exploradores/opressores. Tendo o sistema educacional paradigmas europeus, aceitar uma nova proposta implicaria, de certa forma, descolonizar a escola, que politicamente, para alguns, não é algo a ser pensado, pois ainda somos rodeados pelos conceitos que dizem que os não brancos devem seguir a cultura colonial opressora e reconstruir a pedagogia da escola brasileira é algo trabalhoso, contudo, trabalhar para ressignificar o que é escola, sendo um ato audacioso e de reparação para a população preta e indígena, que recentemente e aos poucos vêm se reconhecendo nos espaços de ensino, convertidos em lugares de compartilhamento de conhecimentos plurais e identitários. De acordo com Lima, Silva e Castro (2021), esse processo identitário foi pensado para ser trabalhado nos espaços ou escolas diferenciadas.

A visão da cosmovisão indígena trabalhada na escola diferenciada indígena vem a dialogar com a base nesta percepção de diversidade cultural que a Educação Escolar Indígena e que está inserida, observando-se as diferentes condições para uma mesma realidade escolar, dentro da aldeia com nossos curumins e cunhatãs. (LIMA; SILVA e CASTRO, 2021, p. 179)

É preciso lembrar que no Brasil é a partir das ações dos movimentos sociais que o Estado efetiva as políticas públicas, e a existência de escolas indígenas e Espaços de Conhecimentos no município de Manaus foi fruto das reivindicações dos movimentos indígenas, que segundo Santos (2012).

Ressalta-se que as reivindicações por educação escolar buscam a oferta do processo educacional que considere as tradições e os valores étnicos próprios a cada povo indígena, assim como formação para acessar aos conhecimentos da sociedade envolvente, já que são concebidos como um dos instrumentos de resistência frente ao contexto urbano, além de contribuir para a consciência sobre suas próprias culturas e seus direitos. Assim, a organização dos povos indígenas em Manaus pode ser observada no processo de reivindicação pela oferta da modalidade Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, é necessário abordar as comunidades indígenas em Manaus e suas respectivas

reivindicações, visando o acesso aos benefícios públicos destinados à educação escolar indígena (SANTOS, 2012, p. 56).

Como proposta inicial da pesquisa, entendemos que era importante buscar por informações sobre as necessidades da realidade do estudante indígena, seus ancestrais e descendentes nos diversos ambientes educativos que encontramos na cidade através de perguntas feitas a cada membro da Comunidade Waikuru I e aos estudantes da Nusoken I. Porém, essa experiência não foi possível graças a questões burocráticas e do tempo necessário e previsto no conjunto dos processos que organizam a pesquisa em um mestrado. Contudo, ao participar de eventos que eram ofertados e abertos ao público em geral, percebemos pelas narrativas do povo o que realmente é importante ao povo Sateré daquele espaço para a construção do seu conhecimento.

Figura 20: Evento Cultural aberto ao público: Convite do Evento e Palestra no Evento



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2022).

Figura 21: Atividade realizada por jovens voluntários da cidade de Fortaleza/CE



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2022).

E foi através de palestras, danças, cantos e diálogos com todos que fazem parte desse espaço que registramos os objetivos do Espaço Nusoken I. Um deles era que os mais jovens, nascidos em meio urbano, se reconhecessem como indivíduos com costumes e relações com a natureza, diferentemente dos não indígenas, somados aos sabedores e origem de seu povo, com as narrativas dos adultos, anciões e lideranças. Na visão de Santos (2012, p. 56) “na cidade, os indígenas reconstróem socialmente o território de acordo com sua maneira de entender e perceber o mundo”.

No conjunto do que foi observado, importa ainda considerar o protagonismo das mulheres indígenas, logo, para que se tenha existência e resistência do Espaço Nusoken I, não seria diferente, sendo percebido junto à Comunidade Waikiru I e o Espaço de Estudo, que as mulheres também são exemplos de resistência. Com isso, traremos duas lideranças que estão à frente do Espaço, a matriarca Myryhu Sataré (Nandia Pereira), a pessoa que ajuda na construção dos conhecimentos, e sua filha Waty Sataré (Leliane Pereira), professora, líder e administradora da Nusoken I.

A primeira grande representatividade feminina é a Senhora Nandia Maria Pereira, Figura 22, que, como consta no *Popera Puratig (2021 e 2022)*, pertence ao povo Sateré-Mawé, do clã lagarta, tendo o nome indígena Myryhu, que significa “rolinha”, ela é também artesã, compositora, intérprete e idealizadora do Grupo Musical⁶⁵. Uma mulher que se mostra uma grande liderança no movimento indígena, tanto na capital amazonense quanto no interior do estado Amazonas. Incentiva que o Espaço de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Nusoken I contribua com as tradições da cultura do povo Sateré-Mawé, tanto no âmbito da Educação Indígena quanto no da Educação Escolar Indígena.

⁶⁵ Criado em 2006, apresenta-se em escolas, universidades e feiras culturais. Tornou-se método para fortalecer o movimento indígena dentro da Comunidade Waikiru I, na cidade de Manaus, e ações no Espaço de Estudo de Línguas Maternas Tradicionais Indígenas Nusoken I.

Figura 22: Dona Nandia e a logo do Grupo Musical Myryhu.



Fonte: Portifólio Grupo Myryhu (2022)

Com o mesmo perfil e trajetória de representatividade e liderança, a comunidade conta também com Leliane Pereira, Figura 23, seu nome indígena é Waty (lua), que nos registros do Popera Porantim (2021; 2022) é professora na categoria professores indígenas, artesã, mãe e bacharel em Turismo pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atualmente é a professora do Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Nusoken I, trabalha repassando os saberes do seu povo, com isso fortalece a identidade cultural do povo Sateré-Mawé para as crianças que estudam na Nusoken I. A Professora Leliane (Waty) durante a pesquisa mostrou-se a base do Espaço Nusoken I e uma forte líder dentro da Waikuru I. Representando seu nome indígena *Lua*, revela sabedoria mutuamente amável, atenciosa e em busca contestante de se aperfeiçoar nos espaços não indígenas, ressignificando a escola e universidades eurocêntricas, com isso nos mostrando que no território indígena é o próprio indígena que transmuta sua essência para a terra/espaço em que deseja estar. E de acordo com a Lei n. 2.781/2021, para ser professor indígena nos Espaços de Estudos de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas, a lei prevê: “Art. 2º, parágrafo XII O Professor indígena: profissional que desempenha atividades de docência em estabelecimentos de educação escolar indígena, em seus diversos níveis e modalidades”.

Figura 23: Waty (Leliane Pereira)

Fonte: Portifólio de Leliane Pereira (2022)

Diante do exposto, entendemos como a força e determinação da mulher indígena Sateré-Mawé foram fatores determinantes para a continuidade da cultura desse povo na área urbana do município de Manaus, apesar das adversidades e da ausência do poder público. A força de suas ancestrais estão presentes em cada ação instituída por essas protagonistas, que ressignificaram o poder e sua representatividade dentro de uma cultura em que a figura masculina era mais evidente no contexto histórico das lutas dos povos indígenas.

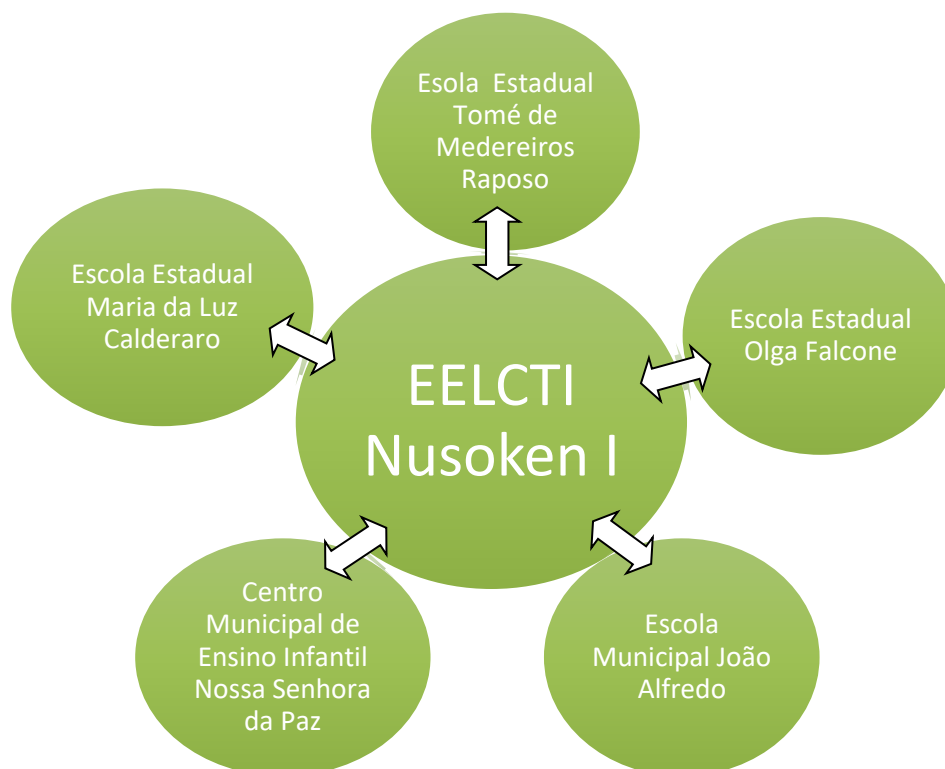
Partindo para analisar outras lutas dentro da Educação Escolar Indígena no município de Manaus, percebemos que segundo a Lei 2.781 de 16 de setembro de 2021, a oferta da Educação Escolar Indígena, diferente na área urbana, é comum da área rural. Segundo essa lei, existem 23 Espaços de Estudos de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas, 12 estão em áreas urbanas e em bairros periféricos, nos quais a presença do Estado é deficitária, como no caso da inexistência do atendimento de saúde,

segurança e educação, juntamente com as quatro escolas indígenas que estão em *área rural ou ribeirinha*⁶⁶ do Município.

Em análise no decorrer da pesquisa percebeu-se que o Espaço Nusoken I configura-se como parte de uma *Rede de Influência*, pois sua localização central entre o bairro da Paz e o bairro da Redenção, próximo de cinco escolas públicas não indígenas, favoreceria o atendimento dos estudantes dos espaços escolares em sua redondeza. Das cinco escolas, três estão vinculadas à Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (Seduc), sendo elas: E. E. Olga Falcone, E. E. Tomé de Medeiros Raposo e E. E. Maria da Luz Calderaro. Quanto às escolas da Secretaria Municipal de Educação (Semed/Manaus), o Espaço Nusoken I faz vizinhança com as escolas: C.M.E. I. Nossa Senhora da Paz e E. M. João Alfredo.

Por ter essas instituições próximas, o Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Nusoken I influencia culturalmente a formação dos discentes das escolas não indígenas, pois todos podem participar diretamente das atividades que são desenvolvidas para o público nos eventos realizados semestralmente. Isso pode ocasionar em uma consolidação de aproximação com as escolas não indígenas, que estão no entorno da Comunidade Waikuru I e seu Espaço Nusoken I.

⁶⁶ Para uma análise mais aprofundada e um estudo antropológico, entendemos que o resultado para esta situação seja apresentado na pesquisa do Doutorado.

Figura 24: Rede de influência para escolas públicas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

O Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Nusoken I apresentou-se como *Rede de Influência*, pois diante da estrutura social educacional e territorial, tem ação direta no meio urbano e escolar não indígena, o que percebemos ao vivenciar momentos de visitas de estudantes de escolas não indígenas. Influência direta ou indiretamente alguns moradores já que se reconhecem como membros que compartilham dos anseios da efetivação das políticas públicas, identificando-se com suas origens amazônicas ao visitar a Comunidade Waikiru I e ao conhecer o Espaço Nusoken I.

Ao refletirmos sobre as percepções e orientações da escola e seus atores, diante do contexto desta escola indígena urbana ou do espaço de estudo, dá-se a oportunidade de mudança da cultura escolar vigente, desatualizada e com poucas ações objetivas reais/práticas que valorize e incorpore a cultura, os costumes, saberes e conhecimentos tradicionais.

Além, é claro, da própria exclusão social dentro do ambiente escolar não indígena, devido ao modo como a escola não entende o discente como indivíduo singular, na perspectiva de uma aprendizagem egoísta fruto do capitalismo, segundo Marx e Engels (2019), também elencadas a um sistema que veio se construindo em uma diretriz mercantilista neoliberal, de acordo com Freitas (2018).

Nesse caso, a escola indígena urbana permite um intercâmbio cultural em que a convivência coletiva humanística é a base de sua estrutura, visando construir características significativas para a formação humana da criança, tendo o conhecimento enquanto caminho para enfrentar as barreiras dos preconceitos sociais fora daquele território do saber.

A importância do Espaço de Conhecimento Nusoken I também é meio de religação com as características de base dos seus ancestrais, pois os povos ao se deslocarem para a cidade, sofrem com a disparidade cultural, e ter um local em que este povo se identifique não desconstrói os elos que têm com suas origens.

Nesse sentido, identidade e diversidade revelam diferentes relações de significação, resultado dos processos de conflito e negociação, pois na interação com o outro, a identidade se constitui e as marcas desse contato determinam o seu formato. As identidades são estabelecidas, transformadas, reafirmadas, já que possuir uma identidade significa defini-la em relação a outras culturas, quer sejam locais, regionais ou internacionais. Essa articulação entre identidade e diversidade cultural se complementa, considerando que a diversidade cultural passa a ser pensada a partir da coexistência do enfrentamento de conflitos e de convivência entre as diferenças culturais que expressam, portanto, diversas formas de se definir e construir o “nós” e o “eles”. (SANTOS, 2012, p. 69)

Para a permanência dos Sateré no bairro em que está localizada a comunidade, foi necessário que se organizassem em parcerias com grupos de movimentos indígenas e demais movimentos sociais, para estar frente ao poder público reivindicando, ter um espaço de ensino é dar continuidade à cultura material e imaterial. O resultado dessas ações foi uma estruturação territorial no ambiente urbano, a união e o fortalecimento e a perpetuação da cultura do povo Sateré, pois continuamente se deparam com leis que não contribuem para suas existências em área urbana.

[...] esses índios, que estão fora de sua terra tradicional, continuam abandonados, porque não existe lei própria para os indígenas na cidade, tornando mais difícil a realização de ações específicas voltadas para eles, mesmo apresentando suas reivindicações, por meio de suas associações. (ALMEIDA; SANTOS, 2009, p. 100 apud SANTOS, 2012, p. 69 e 70).

O Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Nusoken I, enquanto estrutura apresentadas nos documentos legais das políticas públicas educacionais para os povos indígenas e Carta Magna de 1988, está distante, porém, a determinação da liderança indígena, professora e membros da Comunidade Waikiru I, a qual o espaço de estudo faz parte, demonstra o quanto é importante o Nusoken I, a existência desse espaço de conhecimento. E por mais que as políticas do Estado não cheguem para o povo Sateré que vive neste território urbano, o existir é um ato de resistir, pois constantemente é percebido como a população não indígena se reconhece enquanto parte da cultura dos povos indígenas, predominantemente na capital amazonense. Essa identificação está nas variações linguísticas oriundas das línguas indígenas, da cultura gastronômica e principalmente pelo uso das medicinas da floresta, acontecendo assim um estreitamento entre culturas ao mesmo tempo em que a busca por identidade cultural por parte dos que têm tal necessidade.

Compreendemos que no ambiente urbano a Educação Escolar Indígena pode se tornar frágil quando não se tem o Estado fomentando uma estrutura arquitetônica e com subsídios pedagógicos pensados e construídos pelos próprios indígenas. No entanto, a resistência, segundo Fernandes e Maciel (2019), de manter a cultura seguida por todo o esforço realizado por décadas, resultam nas demandas que relatam seus anseios, e quando pensamos na Educação Escolar Indígena, isso é algo que deve ser pensado e realizado dentro das diretrizes de cada povo.

Perante análise *in situ*, percebemos que a Educação Escolar Indígena, de acordo com o *Popera Purantig* (2021 e 2022), o EELCTI Nusoken I, trabalha com uma estrutura administrativa parecida aos processos formais que correspondem às escolas não indígenas, com registro dos alunos que frequentam o espaço, nome e idade, e segue um calendário de duas aulas semanais com carga horária de duas horas, seguindo um plano do calendário anual correlacionado ao da Semed/Manaus, com a professora indígena elaborando um planejamento mensal.

A Nusoken I (*POPERA PURATIG*, 2021 e 2022) também recebe visitas técnicas de assessores indígenas com formação superior, e a professora indígena do Espaço participa de formações continuadas na Secretaria Municipal de Educação do município de Manaus. Ampliam-se assim os conhecimentos dos sujeitos que estão no território urbano, pois suas referências humanísticas tornam-se mais fortes e as compartilham em

todas as esferas para estes que estão no objeto de pesquisa, o “Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Nusoken I”, é algo vivido integralmente.

Esse compartilhar, confundindo-se com o método de ensino, pois não são somente vivências que estão sendo somadas, são formas de resistência do povo Sateré-Mawé, pois segundo Fernandes e Maciel (2009), o ato de resistir é uma forma de luta, e de assim se manter culturalmente perante um bombardeio de conceitos sobre vida e natureza que se distanciam de sua cosmologia.

A Comunidade Urbana Waikiru I, juntamente com o Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nusoken I, democratiza a educação com um olhar multicultural, a partir de suas ações pedagógicas com a Educação Escolar Indígena, e constrói um mecanismo de conexão com a ancestralidade através da Educação Indígena, se configurando como uma importante rede de influência para as escolas ao seu entorno, o que em tese, tornaria a escola urbana mais inclusiva e multicultural, sendo estes um dos muitos pontos que podem ser aprofundados em futuros estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, trazemos um apanhado que nos faz entender que o processo de pesquisa não se encerrou com esse registro, pois essa etapa nos indicou que é preciso ter uma oportunidade de dialogar e principalmente ouvir tantos os moradores da Comunidade Waikiru I, de modo especial as crianças da Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nusoken I.

É perceptível que a política educacional acontece nos espaços formais de educação, como nas cinco escolas que ficam no entorno do Nusoken I, no entanto quanto ao EELCTI Nusoken I, percebemos que se apresentam lacunas para uma efetivação da política educacional para este Espaço de Ensino que trabalha Educação Escolar Indígena.

Contudo o olhar enquanto pessoas que vivem essa realidade diariamente, o que chamamos de lugar de fala, seria provável que não tivéssemos a mesma conclusão, pois ainda que possuíssemos a contemplação da riqueza de informações oriundas dos dados e informações contidos no *Popera Puratig*, ainda sentiríamos as lacunas nesta pesquisa.

E esta impossibilidade (temporal e metodológica) de poder ouvir quem estuda no Espaço Nusoken I, um espaço de ensino urbano indígena, foi definida a partir da questão sanitária decorrente da Covid – 19, que no Município de Manaus deixou um cenário de revolta, dor e tristeza. Assim, as opções assumidas tiveram como base a preservação da vida, do agir com coerência e responsabilidade ao evitar contato direto com os membros da Comunidade Waikuru I.

Durante todas as fases do processo de pesquisa, compreendemos que a construção do texto da pesquisa desde a primeira seção até a terceira, fez com que a pesquisadora reavaliasse o seu papel como professora, mulher, militante e cidadã desde território chamado Brasil.

Nos fez reforçar a importância da Educação Escolar como política de direito universal aliada aos elementos da identidade de um povo, afinal é um grande instrumento transformar, particularmente o principal. É libertador de mentes que foram escravizadas, dando voz aos que foram silenciados por décadas, descolonizando-os dia pós dia, tomando força para se tornar instrumento de luta por uma reparação histórica de tempos sombrios e desumanos.

Quanto a política pública educacional para povos indígenas, conjunto de programas, ações de decisões tomadas pelo governo, fundamentos para população que tenham o direito à cidadania cultural-intelectual claro e efetivo, especificamente a política de estado, concluímos nesta pesquisa dissertativa que os resultados ainda não são satisfatórios e que os conflitos de interesses são latentes, pois dependendo quem estiver no poder político, seguirá uma diretriz.

Verificamos que a política de governo para a Educação Escolar Indígena nos trinta e três anos de Constituição Federal (CF88), existiram alternâncias de projetos dependendo de quem estava no poder, e que cada governo trouxe seus projetos, onde alguns foram levados para outros governos até se transformarem em política de estado.

Os povos indígenas com suas lutas tiveram ganhos quanto a efetivação e melhoria da Educação Escolar Indígena após a redemocratização, contudo em um período recente passamos por um momento obscuro com o conflito de interesses.

As ações negacionistas da extrema direita, assumidas pelo governo brasileiro no período de 2019-2021, privilegiaram o mercado em detrimento dos interesses da sociedade civil e dos grupos historicamente colocados como minoritários, povo preto e

povos indígenas, refletindo na questão da política educacional. E esse momento histórico foi importante para nos lembrar de como foi construído o território brasileiro, na base de conceitos misóginos, racistas, preconceituosos e elitista da Casa Grande que jamais desejou a igualdade social.

Compreendemos que historicamente a questão da estrutura eurocêntrica ainda persiste nas diretrizes voltadas para a resolução de um problema público ou problemas sociais, sejam pelo território ou/é claro pela Educação Escolar Indígena. Mas as lutas intermináveis destes que jamais foram minorias, se resignificaram e se posicionaram através de todo tipo de manifestação e ocupação nos espaços de poder, movimentos sociais e indígenas, emanciparam-se para estarem combatendo o sistema opressor.

Percebemos o protagonismo feminino, fundamental nesta caminhada de luta e resistência ancestral pela realização dos direitos garantidos aos povos indígenas descritos na Carta Magna. E que para que existisse a Comunidade Waikuru I, logo o Espaço de Ensino e Língua Materna Tradicional Indígena Nusoken I.

Concluimos que a partir da necessidade de ter um lugar não tão somente para morar, mas para efetivar a política educacional, a Educação Escolar Indígena, a partir da perseverança da mulher Sateré- Mawé, desde a chegada do Povo à capital amazonense e sua territorialização no Bairro Redenção, estando em um contexto urbano, criou meios para ter a possibilidade de ser singular ou plural neste contexto social, étnico, cultural e linguístico.

Apesar dos povos indígenas migrarem para os espaços urbanos para terem efetivações de políticas públicas, tal situação retorna a ser uma problemática até mais fomentada, porque são confrontados com a categorização de não aldeados, deparando-se com leis que são interpretadas que desfavorecem o cidadão indígena.

O *estar* nos ambientes de ensino é fundamental para o fortalecimento dos povos indígenas, pois é um espaço e instrumento de luta. E assim é o *Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígena Nusoken I*, que se solidifica porque resiste, é um ambiente de compartilhamento de conhecimento para que as crianças que lá estudam percebam a força e a importância de estarem conhecendo sua ancestralidade e a essência do seu povo, e que por mais que ainda estejam em território urbano a identidade do Povo Sateré – Mawé permanece.

Identificamos que EELCTI Nusoken I é uma *Rede de Influência* para os não indígenas aos moradores não somente de seu entorno, mas da capital amazonense. Lembrando que este espaço é considerado também sala anexa segundo a Lei Municipal 2.781/2021, infelizmente acaba não tendo uma estrutura física ou arquitetônica que dê um conforto aos seus estudantes, mas se adequa a sua realidade buscando apoio de voluntários, pesquisadores e membros da própria comunidade.

As ações do Estado na EELCTI Nusoken I em determinado momento pareceram paliativas, mas com o decorrer da pesquisa apresentou-se com razoável, pois a partir do momento que a professora indígena passou por formação continuada e a ter assessoramento o Espaço se fortaleceu.

Atualmente, ano de 2023 com a retomada do Esperançar e um novo início de redemocratização, as lideranças indígenas estão nos espaços de poder, legislativo secretárias e mistério, e a territorialidade real e humana está acontecendo em frentes que em alguns anos atrás estava distante de se efetivar, resultado das incansáveis e determinadas lutas, que emanam perseverança e resistência ancestral.

E, finalmente aprendemos diante dos estudos ao trabalhar esse tema, que esta pesquisa foi um reencontro ancestral, pois a pesquisadora é oriunda das mesmas terras do Povo Sateré-Mawé, nascida às margens do Rio Tapajós. Por outro lado, este trabalho representa o início de uma das etapas de reparação quanto aos malefícios que seus outros antepassados praticaram, os migrantes não indígenas que ocuparam aquele mesmo território.

REFERÊNCIAS

II CONNEEI: **Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**: documento – referência/[elaborado pela] Comissão Organizadora Nacional – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), [2006]...p.: il.

ALVAREZ, Gabriel O. **Satereria: Tradição e política Sateré – Mawé**. Manaus: Editora Valer/Capes/Prodoc.2009.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense: ensino fundamental anos iniciais**. Disponível em: < <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-ENSINO-FUNDAMENTAL-I.pdf>>. Acesso em 02 de jan. de 2023.

_____. **Referencial Curricular Amazonense: ensino fundamental anos finais**. Disponível em:<<http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Fundamental-II.pdf>>. Acesso em 02 de jan. de 2023.

_____. **Referencial Curricular Amazonense: ensino médio**. Disponível em:< <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Ensino-Medio.pdf>>. Acesso em 02 de jan. de 2023.

ARAÚJO, Wagner dos Reis Marques. **As mulheres Sateré-Mawé: nas tramas do trabalho doméstico em Manaus**. Manaus: Edua, 2015.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL – Apib.
<https://apiboficial.org/2020/11/17/eleicoes-2020-em-contagem-parcial-apib-mapeia-159-candidatos-indigenas-eleitos/>

ATHIAS, Renato. **Aluta dos povos indígenas: 500 anos de uma outra história**. In. Olhar crítico sobre a participação e cidadania: trajetória de organização e luta pela redemocratização da governança no Brasil. Volume 2, Organização: Jorge O. Romano; Renato Athias e Marta Antunes. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007: 113-131.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BATALHA ROCHA, Rogério. **Direitos indígenas e educação escolar: parâmetros da escola para a efetividade de direitos dos Kaiowá e Guarani e a concepção dos professores indígenas sobre sustentabilidade e territorialidade**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**.12ªed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2009.

BURATTO, Lucia Gouvêa. **A Educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**. página 1-23. In: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>, acesso em: 28 de maio 2014.

DANNER, Lenno Francisco; PERES, Julie Stéfane Dorrico. **A literatura indígena como crítica da modernidade: sobre xamanismo, normatividade e universalismo – notas desde A queda do céu: palavras de um xamã yanomami, de Davi Kopenawa e Bruce**

Albert. O eixo e a roda, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 129-156, 2017. eISSN: 2358-9787
DOI: 10.17851/2358-9787.26.3.129-156

D'ANGELIS, Wilmar, 1957. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil.** Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS: perguntas e respostas. 2.ed. – Rio de Janeiro: UNIC; Brasília: UNESCO, 2009

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>. Acesso em: 16 mar. 2009. (s/d).

FARIA, Ivani Ferreira de; CASTRO, Carla Cetina; OSOEGAWA, Diego Ken. **A reterritorialização e o direito originário como reconquista da terra e dos territórios dos povos indígenas do Médio rio Solimões (AM).** Confins [Online], 53 | 2021. Disponível em <http://journals.openedition.org/confins/43109>; DOI: <https://doi.org/10.4000/confins.43109> >. Posto online no dia 23 dezembro 2021. Acesso em: 06 de jan. 2023.

FÉLIX, Ana Cláudia; MONTEIRO, Elielton; MONTEIRO, Elizete; SANTANA, Elma; SOUZA, Jucivani Costa Simone. **Educação Indígena: atuação docente na diversidade.** 2017. Pará de Minas, MG: Virtual Books Editora, Publicação 2017.

FERREIRA, Bruno. **Descolonizando a escola: em busca de novas práticas.** Dossier: “Intelectuales indígenas y ciencias sociales en américa latina. In: Avá. Revista de Antropología, vol. 33, pp. 165-184, 2018. Universidad Nacional de Misiones. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1690/169062373008/html/index.html> >. Acesso em 01 de ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 51ªed. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 47 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1. ed. São Paulo. Expressão Popular. 2018.

FREITAS, Luíz Francisco Nogueira de. **Filhos do Waraná: territorialização dos sateré – mawé na região metropolitana de Manaus – RMM.** In: FARIA, Ivani Ferreira de. et. al. Org(s). Gestão do conhecimento e território indígena: por uma geografia participante. Manaus: Reggo Edições, 2015.

GARCIA, FABIANE MAIA. **Escola, democracia e autonomia: uma análise das políticas e práticas no cotidiano escolar.** 2014. Tese. Doutorado em Educação. Universidade do Minho, UMINHO, Portugal, 2015.

GONZAGA, Alvares de Azevedo. **Decolonialismo Indígena.** São Paulo: Matrioska Editora, 2021.

JESUS, MS. **Política de cotas e democratização do ensino superior: desdobramentos na Universidade Federal do Amazonas** [dissertação]. Manaus: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas; 2020.

KAYAPÓ, Edson. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?** Disponível em: <

https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2021/05/educacao-em-rede_volume-7_paginas-56-80.pdf >. Acesso em 20 de dez. 2021.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. Diálogos: **Desafios para decolonialidade**. Youtube. Disponível em < https://youtu.be/qFZki_sr6ws > . Acesso em 31 de jul.2021. 20:25

_____. **Futuro ancestral**. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras. 2022.

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ªed. São Paulo: Companhia das Letras. 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras. 2015.

LIMA, Emanuel Fonseca. **Racismo no plural: um ensaio sobre o conceito de racismos**. In. LIMA, Emanuel Fonseca; SANTOS, Fernanda Fernandes dos; NAKASHIMA, Henry Albert Yukio; TEDESCHI, Losandro Antônio. **Ensaio sobre racismos**. São José do Rio Preto, SP: Balão Editorial, 2019. 153 p.; PDF. ISBN: 978-63223-70 – 8 (Ebook)

LIMA, João Paulo da Silva; SILVA, Maria Eliene Magalhães da; CASTRO, Samuel Nascimento de Castro. **Relatos de espiritualidade para saúde e educação escolar indígena: em aldeias Pitaguary e Tremembé**. In. SILVA, Maria Eliene Magalhães da (Organizadora). **Educação Brasileira: trajetórias históricas, filosóficas em relatos, pesquisas de ensino para uma educação em tempos de mudanças**. Coleção Borboletar e Esperançar: na Educação e Saúde. Volume 4. Editora Imprece. Fortaleza- CE. 2021.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. [tese]. Doutorado em Antropologia Social da Universidade de Brasília. UNB. Brasília/DF, 2011.

LUCIANO, R. R. F.; SIMAS, H. C. P.; GARCIA, Fabiane. **Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior**. Interfaces da Educação, v. 11, p. 571-605, 2020.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner**; tradução de Milton Camargo Mota. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MELLO, Thiago de. **O guardião da floresta: a destruição da natureza é a própria destruição da vida humana**. Disponível em: <<http://www.seikyopost.com.br/humanismo-ikedda/thiago-de-mello-o-guardiao-da-amazonia>> . Acesso em: 31 dez de 2022.

MELIÀ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyolas, 1979.

MENESES, Guilherme Pinho. **Medicinas da floresta: conexões e conflitos cosmo-ontológicos**. Horiz. antropol., Porto Alegre, ano 24, n. 51, p. 229-258, maio/ago. 2018. PDF.

MICHILES, Adail Barroso et al. **Histórias, lendas e mitos Sateré – Mawé**. Manaus: Governo do Amazonas, 1998.46.p.

MORENO, Sayonara. **97% de indígenas da área urbana de Manaus vivem com menos de R\$600/mês.** Rádio Agência Nacional. Publicado em 19/05/2022. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2022-05/97-de-indigenas-da-area-urbana-de-manaus-vivem-com-menos-de-r600mes>>. Acesso em 16 jan de 2023.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Farls Borba.** Curitiba: CRV, 2016.

MOURÃO, Arminda Raquel. **O processo histórico e político de construção da BNCC.** In. Seminários de Estudo, 2, 2021. Seminário: Impactos da BNCC na Educação Escolar Indígena do Amazonas. Manaus: FORREIA, 2021. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=psBZMm6v4_I > . Acesso em 23 nov. 2021.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes infantis indígenas: As culturas escolares como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé.** Manaus: Editora Valer, Fapeam, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **Índio ou indígena?** 2018. (06m04s). Disponível em: < <https://youtu.be/4Qcw8HKFQ5E> > . Acesso em: 10 maio 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Vozes ancestrais: dez contos indígenas.** 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Tudo o que tem de saber sobre a COP26.** Disponível em: <<https://unric.org/pt/tudo-o-que-tem-de-saber-sobre-a-cop26/>>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

NETTO, Marinilse; FIALHO, Francisco Antônio Pereira; COELHO, Chistiane de Souza Reinisch. **Inclusão digital de povos indígenas brasileiros-experiências de inclusão social e fortalecimento da identidade cultural.** Amazônida: Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, ano 19, n.2, jul./dez./2014 – Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2014. ISSB 1517-3127

NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA: indígenas na cidade de Manaus: os Sateré – Mawé no bairro Redenção. 2007. (Folhetos)

OLIVEIRA, D. **Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco. **Por una academia sin muros y una antropología dialógica.** Intervención en la sección «Éticas y políticas alternativas ala academia». Debate central, del 09-06-2017, en el V Congreso de Antropología Latino-Americana (ALA). Revista semestral de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA), pp. 169-181.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Legislação educacional como fonte da história da educação brasileira.** In: HISTEDBR. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

O Universo Mítico Feminino Sateré-Mawé. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2019/08/09/o-universo-mitico-feminino-satere-mawe/> . Acesso em 02 jan 2023.

OSOWSKI, Raquel. **O Marco Temporal para demarcação de terras indígenas, memória e esquecimento.** Dossiê - Remoções forçadas de grupos indígenas no Brasil

republicano. *Mediações*, Londrina, v. 22 n. 2, p. 320-246, jul./dez. 2017. DOI: 10.5433/2176-6665.2017.2v22n2p320

PACHECO DE OLIVEIRA, João. **Sem a tutela, uma nova moldura de nação. O pós-constituição de 1988 e os povos indígenas**. BRASILIANA– Journal for Brazilian Studies. Vol. 5, n.1 (Nov, 2016). ISSN 2245-4373

PEREIRA, Nunes. **Os índios maués**. Edição da “Organização Simões”. Rio: 1954.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. **Quando a escola é uma flecha: Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 3, p. 396 - 422, set/dez 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID651

ROMANO, Jorge Oswaldo. **Índios proletários em Manaus: el caso de los Sateré – Mawé citadinos**. Disertación. (Maestría en Antropología). Brasília, DF: Ed. da Universidade de Brasília, 1982.

SAMS, Jamie. **Cartas Xamânicas: a descoberta do poder através da energia dos animais**. Rio de Janeiro. Rocco. 2000

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Cristina Santos de et al. **Seres vivos: Nossas árvores, o guaraná**. Manaus, Am:SEDUC-AM, 1998.67p

SANTOS, Glademir Sales dos; Costa, Selda Vale da. **Identidade étnica: os Sateré – Mawé no Bairro Redenção, Manaus-AM**. Manaus, 2008. 195f. Dissertação. (Mestrado em Sociedade e Cultura). Universidade Federal do Amazonas,2008.

SANTOS, Jonise Nunes. **Educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011)**. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

SATERÉ- MAWÉ. **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Sater%C3%A9_Maw%C3%A9#Cultura_materia_l_e_imaterial_-_o_Porantim. Acesso em 02 jan. 23

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação indígena x educação escolar indígena: a relação etnocida em uma pesquisa etnográfica**. São Paulo. Editora. UNESP, 2009.

SILVA, Zilmar Lima da. **Território e territorialidades indígenas na cidade de Manaus**. In: FARIA, Ivani Ferreira de. et. al. Org(s). *Gestão do conhecimento e território indígena: por uma geografia participante*. Manaus: Reggo Edições, 2015.

SOUZA, Catiúscia Custódio de. **O movimento indígena e a luta por emancipação**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018.

SOUZA, Cristina Santos de. et. al. **Nossas árvores, o guaraná**. Manaus, AM: SEDUC-AM, 1998. 67p. Seres vivos; v.3

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. 1.ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

STOCKER, Fabricio; MASCENA, Keysa Manuela Cunha; AZEVEDO, Ana Cláudia e BOAVENTURA, João Maurício Gama. **Teoria de Redes de Influências de**

Stakeholders: uma abordagem revisitada. <https://doi.org/10.1590/1679-395176683>. Cad. EBAPE.BR, v. 17, Edição Especial, Rio de Janeiro, nov. 2019.

TAKUÁ, Cristine. **Resistência Indígena: uma luta contra a violação dos direitos humanos.** In. LIMA, Emanuel Fonseca; SANTOS, Fernanda Fernandes dos; NAKASHIMA, Henry Albert Yukio; TEDESCHI, Losandro Antônio. Ensaios sobre racismos. São José do Rio Preto, SP: Balão Editorial, 2019. 153 p.; PDF. ISBN: 978-63223-70 – 8 (Ebook)

YAMÃ, Yaguaré; GLÓRIA, Queila da. **Purantig: o remo sagrado.** São Paulo, SP. PEIRÓPOLIS, 2009

_____. **Sehaypóri: o livro sagrado do povo Saterê- Mawé.** São Paulo. SP. Petrópolis, 2007.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escola de branco em maloka de índio.** Manaus: Editora da Universidade do Amazonas. 2000.

WENDLING, José Ricardo. **Manaus, cidade indígena.** Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/manaus-cidade-indigena/>. Acesso em 15 abril de 2023.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Correa. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada.** (Dissertação de Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT)) – DF, 2018. 218 p. PDF.

FONTES DE PESQUISA

AMAZONAS. Constituição do Estado do Amazonas. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1989, compilado até a Emenda Constitucional n. 120, de 2020. 83 ed. Manaus. 2020. PDF

_____. Resolução CEE nº 99/1997. Normatiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Estado do Amazonas. 1997

_____. Decreto nº 18.749, de 06 de maio de 1998. Institui o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEI. 1998

_____. Decreto GS nº 1.003/1998. Constituiu os representantes do CEEI/AM. 1998

_____. Decreto nº 10/1998. Trata da nomeação dos representantes de Lideranças Indígenas, Órgãos Governamentais e Órgãos Não – Governamentais para a função de Membros do Conselho. 1998

_____. Decreto nº 20.805, de 17 de março de 2000. Aprova o Regimento Interno da SEDUC/AM. 2000

_____. Resolução CEE – AM nº 11, de 13 de fevereiro de 2001. Fixa as Normas para criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos no âmbito da educação básica no Estado do Amazonas e dá outras providências, 2001.

_____. LEI Nº 4183 de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências. 2015

_____. RESOLUÇÃO Nº 098/2019 – CEE/AM CONSIDERANDO o teor do Processo nº 01.01.028101.00000257.2018 – CEE/AM e o Parecer nº 60/2019-CEE/AM aprovada em 16/10/2019, institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Amazonense. Diário Oficial do Estado do Amazonas, em 14 de novembro de 2019. Pág. 11

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 18 de jul. de 2021.

_____. A Constituição e Supremo. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://constituicao.stf.jus.br/dispositivo/cf-88-parte-1-titulo-8-capitulo-3-secao-1-artigo-210>. Acesso em 01 de maio de 2023.

_____. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Transferência de renda. Disponível em : < <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/direitos-sociais/transferencia-de-renda> >. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

_____. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. O Brasil Indígena (IBGE): Os indígenas no censo demográfico 2010 – Distribuição espacial. folder_indigenas_web.pdf. Acesso em: 22 de dez. de 2022.

_____. Constituição Federal. Capítulo III. Sobre a Educação. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/costituicaocompilato.htm>. Acesso em: 25 de jun. de 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 18 de jul. de 2021.

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm > . Acesso em: 15 de jul. de 2014.

_____. Plano Nacional de Educação, Lei 13. 005/2014. Disponível em : < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> >. Acesso em: 01 de jan. 2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. PDF

_____. Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI). Disponível em : <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/planejamento>> . Acesso em: 30 de dezembro de 2022.

_____. Parecer CNE N° 14/99 - CEB - Aprovado em 14.09.1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Relator: Kuno Paulo Rhoden. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19.

_____. Parecer CNE/CEB nº.13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 2012. PDF.

_____. Resolução CEB N° 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. 1999. PDF.

_____. Lei no 10.172/01 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. PDF

_____. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. 2004. PDF.

_____. Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social

no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005. Disponível em : <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em 20 de jul de 2022.

_____. Projeto de Lei 490/2007. Altera a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. 2007

_____. Decreto Nº 6861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. 2009

_____. Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Legitima a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. 2012

_____. Lei 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012

_____. Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. 2013

_____. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017

_____. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. 2018

_____. Projeto de Lei 191/2020. Regulamenta o § 1º do art. 176 e o § 3º do art. 231 da Constituição para estabelecer as condições específicas para a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas e institui a indenização pela restrição do usufruto de terras indígenas. 2020

_____. Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art6>. Acesso em: 15 de jan de 2023.

_____. Lei complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp95.htm>. Acesso em 15 de jan 2023.

_____. Decreto nº 9.191, de 1º de novembro de 2017. Disponível em <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9191.htm>. Acesso em 15 de jan de 2023.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Censo demográfico população indígena. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=37417&t=resultados>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

MANAUS. Lei N° 2.781 de 16 de setembro de 2021. Criação da Escola Indígena Municipal. Diário Oficial do Município de Manaus. 16 de setembro de 2021. Ano XXII, Edição 5185.

_____. Decreto nº 1394, de 29 de novembro de 2011. Criação e Funcionamento de Escolas Indígenas e o Reconhecimento da Categoria de Professores Indígenas no Sistema de Ensino Municipal no Âmbito do Município de Manaus. Disponível em : < <https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/157/leis-de-manaus?q=Decreto+n%C2%BA+1394%2C+de+29+de+novembro+de+2011> > . Acesso em 15 de fev. de 2022.

_____. Diretrizes da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus. Disponível em: < <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Diretrizes-da-E-E-Ind%C3%ADgena-do-Munc%C3%ADpio-de-Manaus-aprovada-pelo-conselho.pdf> . Acesso em 10 de nov. de 2021.

ANEXOS

I. Decreto nº 1394, de 29 de novembro de 2011.

II. Lei Nº 2.781 DE 16 de setembro de 2021.

Anexo I - Decreto nº 1394, de 29 de novembro de 2011

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.

O PREFEITO DE MANAUS, no exercício da competência que lhe confere o artigo 128, inciso I, da **LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE MANAUS**,

CONSIDERANDO o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas disposto no artigo 231 da Constituição Federal,

CONSIDERANDO o estabelecido nos artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação sobre a criação da categoria "escolas indígenas",

CONSIDERANDO o disposto na decisão do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, na Resolução nº 11/2001 e no Plano Nacional de Educação quanto à obrigação de criação e funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Estado, juntamente com os municípios, e

CONSIDERANDO o que consta no Processo nº 2008/2287/2908/01212, DECRETA:

Capítulo I
DA ESCOLA INDÍGENA

Art. 1º Fica criado, no âmbito da educação básica do Município de Manaus, a categoria "escola indígena".

Parágrafo único. A estrutura e o funcionamento das escolas indígenas são reconhecidos como escola diferenciada, com normas e ordenamento jurídico próprios e diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas e comunidades dos povos indígenas, à afirmação e à manutenção de suas diversidades étnicas.

Art. 2º A escola indígena será criada pelo Poder Público Municipal, atendendo às demandas do município de Manaus, à solicitação do povo e/ou da aldeia interessada, contemplando suas necessidades educacionais, linguísticas e culturais.

§ 1º O ato de criação de escola indígena será publicado no Diário Oficial do Município.

§ 2º A escola indígena adotará o nome a partir da definição do povo ou da comunidade a que se destinar.

Capítulo II
DA ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS

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.

Art. 4º As escolas indígenas terão por objetivos:

- 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;
- IV - a concretização dos projetos de autonomia das escolas indígenas.

Art. 5º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas:

- I - a localização em terras habitadas por comunidades e povos indígenas;
- II - a exclusividade de atendimento a comunidade e povos indígenas;
- III - a adoção do ensino bilíngue ou multilíngue, incluindo as línguas maternas e portuguesa.

Art. 6º As escolas indígenas gozarão das seguintes prerrogativas:

- I - organização própria, autônoma, específica e diferenciada;
- II - concepção e planejamento com base nas aspirações de cada comunidade e povo indígena;

III - acessibilidade intercultural e multicultural, respeitando a diversidade cultural e linguística dos diversos povos e comunidades;

IV - perfil comunitário, orientado pela comunidade e povo a que pertence, de acordo com seus princípios, projetos e concepções;

V - elaboração e produção de material didático-pedagógico, de acordo com os conhecimentos socioculturais e linguísticos de cada povo e/ou comunidade indígena.

Art. 7º As edificações, as instalações e os equipamentos das escolas indígenas e as suas concepções de espaço devem ser adequados 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.

Parágrafo único. Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, as escolas deverão valer-se da orientação de professores indígenas e de setores específicos do sistema, valorizando os materiais coletados por eles, pelos alunos e que sirvam efetivamente aos seus objetivos.

Capítulo III

DA CLASSIFICAÇÃO E DO CREDENCIAMENTO

Art. 8º As escolas indígenas classificam-se em espaços culturais e espaços educativos existentes no município de Manaus.

Art. 9º O funcionamento das escolas indígenas dependerá de parecer técnico favorável do Conselho Municipal de Educação, devendo ser ratificada e credenciada pelo representante da Pasta, mediante a apresentação dos seguintes documentos:

I - documento de solicitação de criação da escola indígena por parte da comunidade indígena;

II - termo de compromisso de elaboração do Projeto Político-Pedagógico;

III - termo de compromisso de elaboração do Regimento Escolar.

§ 1º O Projeto Político-Pedagógico, organizado com a participação do povo e da comunidade indígena expressará de maneira clara:

I - a concepção de escola, seus princípios filosóficos, linguísticos, culturais e históricos da comunidade;

II - as características próprias das escolas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;

III - sua concepção curricular, tendo por base:

- a) as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas - DCNEI;
- b) o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI;
- c) os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas - PCNEI;
- d) seus objetivos a serem alcançados por área de conhecimento;
- e) os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
- f) as formas de conhecimento, processos e método próprios do ensino;
- g) suas formas para avaliação do processo ensino aprendizagem;
- h) as realidades sociolinguísticas.

§ 2º As atividades curriculares poderão ser estruturadas em épocas diversas do ano civil, respeitada a realidade social, econômica e cultural de cada povo indígena.

§ 3º O Regimento Escolar será elaborado coletivamente com a participação efetiva de educadores, alunos, familiares, lideranças e organizações indígenas, representando, assim, um compromisso entre os que formam o povo e a comunidade.

Capítulo IV DA GESTÃO ESCOLAR

Art. 10 A gestão escolar será definida pela comunidade indígena, assegurando o caráter democrático e participativo.

Art. 11 O diretor escolar deverá ser professor indígena e possuir perfil indicado pela comunidade indígena.

Art. 12 A comunidade e o povo indígena farão, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação - SEMED - e o Conselho Municipal de Educação - CME -, a avaliação da gestão nas escolas indígenas, propondo o seu redirecionamento, quando necessário.

Capítulo V DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Art. 13 A formação de professores será específica, diferenciada e orientada pelos referenciais para formação de professor indígena e legislação pertinente.

Art. 14 A atividade docente na escola indígena será exercida, preferencialmente, por professor oriundo da etnia. Parágrafo único. Será garantida a formação em serviços, conforme a legislação vigente.

Art. 15 A Secretaria Municipal de Educação, através da Gerência de Educação Escolar Indígena, será responsável pela definição da política de formação do professor indígena, assim como de sua execução em conjunto com a comunidade indígena.

Parágrafo único. Os cursos de formação de professor indígena serão organizados com a participação de representantes dos povos e das comunidades indígenas.

Seção I Do Salário e Valorização dos Profissionais da Educação Indígena

Art. 16 Fica eleita como paradigma para os profissionais da Educação Indígena, a Lei nº 1126 de 05 de junho de 2008.

Seção II Do Planejamento Escolar

Art. 17 O planejamento de educação escolar indígena, no sistema municipal, deverá contar com a participação dos professores e das comunidades indígenas. Capítulo VI Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 18 Caberá ao Poder Público prover a escola de recursos humanos, materiais e financeiros necessários para o seu pleno funcionamento, conforme a realidade social, política e pedagógica de cada povo ou comunidade indígena.

Art. 19 O diretor escolar indígena terá até o ano 2022 para adquirir a formação prevista no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96.

Art. 20 O Poder Público Municipal assegurará concurso público específico e diferenciado para profissionais de Educação Escolar Indígena, juntamente com o Conselho Municipal de Educação - CME - e o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena - CEEI -, atendendo às peculiaridades dessas escolas.

Art. 21 Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Manaus, 29 de novembro de 2011.

AMAZONINO ARMANDO MENDES
Prefeito de Manaus

JOÃO COELHO BRAGA
Secretário Chefe do Gabinete Civil

MAURO GIOVANNI LIPPI FILHO
Secretário Municipal de Educação

(Publicado no Diário Oficial Eletrônico nº 2818 de 30.11.2011 - pág. 3)

Anexo II - Lei Nº 2.781 DE 16 de setembro de 2021



Manaus, quinta-feira, 16 de setembro de 2021.

Ano XXII, Edição 5185 - R\$ 1,00

Poder Executivo

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.

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 bilingue 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 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 bilingue, 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 bilingue 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 Bilingue: 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, incluindo 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, bilingues, 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 bilingue 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 bilingue, 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

Manaus, quinta-feira, 16 de setembro de 2021

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 bilingue-multilingue 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 Kuryata 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 ABREU PEREIRA DE ALMEIDA
Prefeito de Manaus

ANEXO I QUADRO DE ESCOLAS INDÍGENAS MUNICIPAIS

N. ORD.	ESCOLA INDÍGENA	ENDEREÇO	TOTAL
1	Escola Indígena Municipal Kuryata 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
SUBTOTAL			4
N. ORD.	ESPAÇOS DE ESTUDOS DA LÍNGUA MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS	ENDEREÇO	TOTAL
1	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wotchmaücü	Rua São Salvador, n. 1.216 – Cidade de Deus 1, Manaus – AM	1
2	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Atuanã Kuarachi Kokama	Estrada do Brasilairinho, Ramal km 8, Manaus – AM	1
3	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Warhut'í	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 Bui-Mim	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 Bayaró	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 Kuiuá	Aldeia Inhaá-Bé, Igarapé do Tiú 2, Rio Tarumã-Açu, Manaus – AM	1
8	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Tupana Yupirunga	Sítio Santa Maria 1, Rio Tarumã-Açu, Manaus – AM	1
9	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Amanini Anurá Apuriná	Av. Real, s/n. – Mauzinho, 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 Weara	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 Anuca	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 Híria 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 Gavão	Tarumã-Açu – Igarapé do Tiú	1
SUBTOTAL			23
TOTAL			27

Manaus, quinta-feira, 16 de setembro de 2021

**ANEXO II
QUADRO DE VAGAS DO MAGISTÉRIO INDÍGENA**

ORD.	CARGO	GARGA HORÁRIA	QUANTITATIVO
1	PROFESSOR INDÍGENA	20h	13
2	PEDAGOGO INDÍGENA	20h	4
3	PROFESSOR ESPECIALISTA EM LÍNGUA MATERNA E SABERES TRADICIONAIS INDÍGENAS	20h	26
TOTAL			43

ANEXO III SUMÁRIO DE ATRIBUIÇÕES

Título do Cargo	Categoria Professor Indígena
Natureza do Cargo	Específico
Escolaridade	Nível médio, comprovado por certificado de conclusão expedido por instituição de ensino devidamente reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), ou superior.
Especificidade	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	
<ul style="list-style-type: none"> Participar da elaboração de currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas; Colaborar com a produção de material didático-científico diferenciado para as escolas indígenas; Ministrar o ensino de forma bilingue e/ou multilingue, de acordo com a realidade sociolinguística de cada comunidade; Colaborar com a condução do processo de estabelecimento de sistema ortográfico da língua materna; Colaborar com a realização de levantamentos sociolinguísticos da comunidade em que atua; Participar do planejamento e da execução das ações pedagógicas na escola indígena onde atua; Articular e participar da elaboração de projetos societários com a comunidade escolar indígena; Colaborar com a elaboração de estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento das escolas indígenas; 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; Colaborar com a promoção de 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; Conhecer, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre as escolas indígenas; Exercer outras atividades correlatas e afins. 	

Título do Cargo	Categoria Pedagogo de Educação Indígena
Natureza do Cargo	Específico
Escolaridade	Nível superior, comprovado por certificado de conclusão de curso em Pedagogia Intercultural ou Pedagogia.
Especificidade	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	
<ul style="list-style-type: none"> 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. 	

Título do Cargo	Professor especialista em Saberes Tradicionais
Natureza do Cargo	Específico
Qualificação Necessária	Declaração de Ensino Fundamental Incompleto expedida por instituição de ensino devidamente reconhecida pelo MEC.
Especificidade	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.
Sumário das Atribuições	
<ul style="list-style-type: none"> Ministrar aulas teóricas e práticas na perspectiva de revitalização/fortalecimento da língua materna indígena e dos saberes tradicionais do seu povo; Participar da elaboração de currículos e programas de ensino específicos; Participar do planejamento e da execução das ações pedagógicas onde atua; Estimular, articular e participar da elaboração de projetos societários com a comunidade escolar indígena; 	

- Colaborar com a elaboração de estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento da educação indígena;
- Colaborar com a promoção de 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;
- Exercer outras atividades correlatas e afins.

LEI Nº 2.782, DE 16 DE SETEMBRO DE 2021

CONSIDERA de Utilidade Pública o Instituto Mulheres Guerreiras (IMG) 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:

Art. 1.º Fica considerado de Utilidade Pública o Instituto Mulheres Guerreiras (IMG), domiciliado no município de Manaus, na Rua Nova Olinda, n. 65, bairro Japiim I, inscrito no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) sob o n. 15.769.029/00001-00, caracterizado como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sem finalidade lucrativa, voltado para a realização de políticas públicas sociais.

Art. 2.º A Utilidade Pública, nos termos do art. 1.º desta Lei, aplica-se, no que couber, no âmbito do município de Manaus, podendo o Poder Público Municipal estabelecer as medidas necessárias para o fiel cumprimento da presente Lei.

Art. 3.º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Manaus, 16 de setembro de 2021.

DAVID ANTÔNIO ARAÚJO PEREIRA DE ALMEIDA
Prefeito de Manaus

LEI Nº 2.783, DE 16 DE SETEMBRO DE 2021

CONSIDERA de Utilidade Pública a associação civil beneficente Grupo Escoteiro La Salle e estabelece 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:

Art. 1.º Fica considerada de Utilidade Pública a associação civil beneficente Grupo Escoteiro La Salle, instituição sem fins lucrativos, inscrita no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) sob o n. 27.438.960/0001-94, com sede na Av. Dom Pedro I, n. 151, Bloco G, Sala 6, Manaus/AM.

Art. 2.º A Utilidade Pública prevista no art. 1.º desta Lei aplica-se, no que couber, no âmbito do município de Manaus,