



**UFAM**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA-  
PPGSCA

ELZIOMAR COLARES DE ALENCAR

**A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO  
PARQUE DAS TRIBOS EM MANAUS - AM**

Manaus, AM

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA-  
PPGSCA

ELZIOMAR COLARES DE ALENCAR

**A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO  
PARQUE DAS TRIBOS EM MANAUS - AM**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas, como pré-requisito para a obtenção do título de mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha da pesquisa 1: Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais.

**Orientador: Prof. Dr. José Gil Vicente**

**Coorientação: Profa. Dra. Artemis Araújo Soares**

Manaus, AM

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

---

A368p Alencar, Elziomar Colares de  
A Política Pública da Educação Escolar Indígena no Parque das Tribos  
em Manaus-AM / Elziomar Colares de Alencar. - 2025.  
154 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): José Gil Vicente.  
Coorientador(a): Artemis de Araújo Soares.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa  
de Pós-Graduação em Soc. e Cultura na Amazônia, Manaus, 2025.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Políticas Públicas. 3. Parque das Tribos.  
4. Legislação educacional. 5. Interculturalidade. I. Vicente, José Gil. II.  
Soares, Artemis de Araújo. III. Universidade Federal do Amazonas.  
Programa de Pós-Graduação em Soc. e Cultura na Amazônia. IV. Título

---

ELZIOMAR COLARES DE ALENCAR

**A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARQUE DAS  
TRIBOS EM MANAUS - AM**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha da pesquisa 1: Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais, sob a orientação do Prof. Dr. José Gil Vicente e coorientação da Profa. Dra. Artemis Araújo Soares.

Aprovado em: 07/03/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Gil Vicente/UFAM (Presidente)

---

Prof. Dr. Sidnei Clemente Peres/ UFAM (Membro)

---

Prof. Dr. Júlio Magido Velho Muara/UFAM (Membro)

---

Profa. Dra. Artemis de Araújo Soares/UFAM (Suplente)

---

Profa. Dra. Ana Paula Poll / UFF (Suplente)

Aos meus pais, com grande orgulho e amor, Zilma Colares de Alencar e Elcio Santos Alencar (*in memoriam*); às minhas irmãs e irmãos, com muito amor e carinho – Elcilene, Elzilene, Marcus, Elcio e Celso; ao meu querido sobrinho Rafael e a todos os outros familiares, com amor e gratidão pela compreensão na minha caminhada de aprendizagem.

*(Elziomar Alencar)*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de todo conhecimento e sabedoria, por me ter sustentado e permitido chegar até aqui; sua graça, bondade e misericórdia foram meu sustento nos momentos difíceis.

À minha família, pelo apoio e suporte de sempre, em particular à minha mãe, mestre e doutora na universidade da vida, na sua simplicidade e humildade, sempre me apoiando todos os dias para a conquista desse grande objetivo: o caminho dos estudos. Sem suas orações e amor tudo teria sido mais difícil, mãe!

Às minhas irmãs, Dra. Elcilene Colares de Alencar e Elzilene Colares de Alencar, minhas maiores incentivadoras, presenças constantes em minha vida, desde o meu objetivo de cursar o mestrado, sempre me fizeram crer que eu poderia alcançar meus sonhos e objetivos, indo mais além do que eu imaginava; aos meus irmãos, sobrinhas e sobrinhos, pelo carinho nas nossas convivências durante o percurso; a todos os meus familiares, pela compreensão das minhas ausências, quando, por necessidade dos meus longos períodos de leituras e estudos, tive que me afastar de inúmeras atividades familiares. Amo vocês!

Com estima a meu professor e orientador Dr. José Gil Vicente, pelas valiosas instruções e contribuições na concretização desta pesquisa; sua fonte de conhecimento e sabedoria inesgotáveis me iluminou em cada encontro; sua doçura e paciência amenizaram minhas dúvidas, inspiraram-me e me fortaleceram para seguir em frente – foi um privilégio e honra fazer parte do seleto *hall* de aprendizes que passaram pela sua vida. Gratidão, sempre!

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à Professora Dra. Artemis Araújo Soares, que, além de ser coorientadora nesta jornada, com sua escuta atenta, seu olhar sensível e suas intervenções precisas, veio a ser fundamental para a construção crítica desta pesquisa. Sou imensamente grato pelo apoio, incentivo e generosidade intelectual que demonstrou ao longo do processo.

Ao Dr. Bruno Oliveira Rodrigues, minha profunda gratidão. Sua presença firme e encorajadora foi essencial em um dos momentos mais delicados desta caminhada. Mais do que auxílio acadêmico, recebi do Professor um suporte humano inestimável. Obrigado por enxergar além da pesquisa e por estar ao meu lado quando eu mais precisei – sua generosidade e sensibilidade fizeram toda a diferença nesta conquista.

Agradeço, com sincera admiração, à Dra. Claudia Ribeiro Pereira Nunes pela condução inspiradora da Oficina de Instrumentalização de Artigos Acadêmicos. Seus ensinamentos, seu olhar atento e sua escuta comprometida foram essenciais para que eu

conseguisse transpor para o papel a experiência de campo, com o devido cuidado na construção do texto e no enquadramento da pesquisa nas categorias sociais pertinentes. Seu apoio foi decisivo para que eu encontrasse um caminho de escrita coerente com os objetivos deste trabalho. Muito obrigado por me ajudar a transformar vivências em reflexão acadêmica.

À comunidade indígena Parque das Tribos na cidade de Manaus, líderes, professores e alunos do Espaço Cultural de Educação Indígena, por terem compartilhado, nesse período, sua vivência comigo; em especial à professora pedagoga Ana Cláudia Tomas, da etnia Baré, e ao professor Joilson Carapanã, responsáveis pela educação indígena na comunidade, que não só abriram as portas do espaço cultural, mas também, quanto ao último, a porta de sua casa, para me receber com carinho, contribuindo, no que esteve ao seu alcance, para a elaboração deste estudo.

Minha gratidão, também, à Líder Lutana Kokama pela participação e dedicação na construção desta pesquisa. Não os vejo como meros informantes nesse percurso, mas sim amigos que construí nessa caminhada. Faço votos para que a comunidade continue avançando, que o território seja estabelecido de modo satisfatório quanto à qualidade educacional e de vida de todos.

À Coordenação e aos colaboradores e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia / PPGSCA – UFAM, por partilharem seus preciosos conhecimentos. Gratidão, admiração e inspiração resumem meu sentimento por todos. Especialmente com muito carinho e gratidão à professora Dra. Artemis de Araújo Soares pelo grande apoio e carinho na oportunidade da minha caminhada acadêmica, com orgulho e gratidão à professora Dra. Caroline Barbosa Contente Nogueira, à professora Dra. Cláudia Ribeiro Pereira Nunes, ao professor Dr. Odenei de Souza Ribeiro e ao professor Dr. Bruno Rodrigues.

Aos colegas da turma PPGSCA 2023, pois foi uma felicidade conhecer, viver e partilhar novas experiências em cada encontro com vocês. Temas tão diferentes de estudo, porém o propósito era o mesmo – pesquisar e difundir o conhecimento adquirido. São vencedores. Sucesso a todos!

À Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus (Semed) e aos colaboradores, que prontamente me atenderam, fornecendo-me gentilmente as informações solicitadas e necessárias ao estudo empreendido.

Aos membros da banca, minha gratidão e carinho pela paciência na leitura e preciosas contribuições no resultado deste projeto. Com toda a certeza, sairei dessa experiência extraordinária mais forte. Não se trata apenas de conquistar mais um título. A

pesquisa é uma experiência enriquecedora em todos os sentidos, o que, certamente, influenciará minha carreira profissional.

## RESUMO

Este estudo assume o propósito de verificar a Política Pública da Educação Escolar Indígena no Parque das Tribos em Manaus - AM, investiga a implementação das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena no Parque das Tribos, analisando seus desafios. A pesquisa se fundamenta na legislação nacional e internacional, considerando o direito à educação indígena diferenciada, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e normativas correlatas. O estudo se estrutura em três capítulos. O primeiro discute a legislação e as políticas públicas que amparam a educação escolar indígena, destacando marcos legais como a Convenção n.º 169 da OIT, a LDB (Lei 9.394/96) e diretrizes curriculares específicas. Também são analisadas as dificuldades enfrentadas para a implementação efetiva dessas normativas. O segundo capítulo apresenta um levantamento de dados sobre a realidade da educação no Parque das Tribos, abordando a história da comunidade, a organização das escolas indígenas e o impacto das políticas educacionais. São evidenciadas questões como a infraestrutura precária, a escassez de materiais pedagógicos bilíngues e a ausência de formação continuada para professores indígenas. O terceiro capítulo analisa a eficácia das políticas educacionais e a aplicabilidade das normativas no contexto urbano de Manaus. A dissertação aponta entraves na institucionalização das escolas indígenas e no reconhecimento de suas especificidades culturais. Conclui-se que, embora haja avanços legais, a materialização das políticas ainda enfrenta desafios estruturais, políticos e administrativos. O estudo reforça a necessidade de um planejamento estratégico para garantir uma educação indígena inclusiva e respeitosa às culturas locais, contribuindo para o fortalecimento da identidade e dos direitos dos povos indígenas no meio urbano.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena; Políticas públicas; Parque das Tribos; Legislação educacional; Interculturalidade.

## ABSTRACT

This study examines the public policy on Indigenous school education in Parque das Tribos, located in Manaus, Amazonas. It investigates the implementation of educational policies directed at Indigenous populations within this urban Indigenous territory, with particular emphasis on the legal, political, and structural challenges involved. The research is grounded in both national and international legal frameworks, especially the right to differentiated Indigenous education as established by the 1988 Federal Constitution and related normative instruments. The dissertation is structured into three chapters. The first discusses the legal and institutional foundations of Indigenous education policy in Brazil, focusing on key legal instruments such as the International Labour Organization's Convention No. 169, the National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9,394/1996 – LDB), and specific curricular guidelines. It also examines the obstacles to the effective implementation of these norms. The second chapter presents empirical data on the educational conditions in Parque das Tribos, including the historical development of the community, the organization of local Indigenous schools, and the impact of public policy on educational access and quality. Issues identified include inadequate infrastructure, lack of bilingual teaching materials, and limited access to continuing professional development for Indigenous teachers. The third chapter evaluates the effectiveness and applicability of educational policy in the urban context of Manaus, highlighting difficulties related to the institutionalization of Indigenous schools and the recognition of their cultural specificities. The findings indicate that, despite normative progress, policy implementation remains constrained by structural, political, and administrative barriers. The study concludes by emphasizing the need for strategic, intercultural educational planning to ensure inclusive and culturally respectful schooling that affirms Indigenous identity and collective rights within urban environments.

**Keywords:** Indigenous school education; public policies; Parque das Tribos; educational legislation; interculturality.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Imagem I</b> — Nome e Endereço das Escolas Indígenas no Município de Manaus.....	40
<b>Imagem II</b> — Nome e Endereço dos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais no Município de Manaus.....	41
<b>Imagem III</b> — Sumário de Atribuições da Categoria de Professor Indígena .....	43
<b>Imagem IV</b> — Sumário de Atribuições da Categoria de Pedagogo da Educação Indígena.....	45
<b>Imagem V</b> — Sumário de Atribuições da Categoria de Professor Especialista em Saberes Tradicionais.....	46
<b>Imagem VI</b> — Quadro de Vagas do Magistério Indígena.....	53
<b>Imagem VII</b> — Pintura mural no Parque das Tribos.....	56
<b>Imagem VIII</b> — Pintura em muro no Parque das Tribos.....	56
<b>Imagem IX</b> — Mapa de localização do Parque das Tribos – área vistoriada de 378.145.23 m <sup>2</sup> .....	59
<b>Imagem X</b> — Comunidade Parque das Tribos vista de cima .....	73
<b>Imagem XI</b> — Comunidade Parque das Tribos vista de cima.....	73
<b>Imagem XII</b> — Mapa dos setores urbanos e bairros da cidade de Manaus. ....	75
<b>Imagem XIII</b> — Mapa da Qualificação Ambiental.....	80
<b>Imagem XIV</b> — Protesto contra a reintegração de posse em 2016.....	82
<b>Imagem XV</b> — Carta de imagem de localização e situação do Espaço Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit.....	86
<b>Imagem XVI</b> — Espaço provisório cedido para as atividades do Espaço Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit, dia 18 de abril de 2014.....	86
<b>Imagem XVII</b> — Espaço improvisado, alunos pintando a placa com nome do espaço.....	86
<b>Imagem XVIII</b> — Alunos indígenas participam de atividades educativas.....	87
<b>Imagem XIX</b> — A Prof. <sup>a</sup> Cláudia Baré ensinando os alunos indígenas.....	87
<b>Imagem XX</b> — Espaço improvisado. Exposição dos trabalhos dos alunos indígenas.....	87
<b>Imagem XXI</b> — Alunos indígenas participam de atividades educativas no espaço ainda sem piso.....	87

<b>Imagem XXII</b> — Registro da antiga fachada do Espaço Cultural Indígena Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit, no terreno onde se encontra atualmente edificada.....	88
<b>Imagem XXIV</b> — Localização do Espaço Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit na Rua Baniwa.....	88
<b>Imagem XXV</b> — Imagem interna da sala de aula, ainda sem janelas.....	88
<b>Imagem XXVI</b> — Imagem do Google Maps destacando, por meio de balão vermelho, a localização do Espaço Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit no ano de 2025.....	88
<b>Imagem XXVII</b> — Fachada do Espaço registrada em julho de 2024.....	88
<b>Imagem XXVIII</b> — Professores Cláudia e Joílson, fundadores do Espaço na Rua Baniwa, contemplados pelo prefeito Arthur Virgílio Neto.....	88
<b>Imagem XXIX</b> — Batista; Antônio e; Paulino.....	90
<b>Imagem XXX</b> — Fernando Merloto falando ao microfone (Ministério Público Federal) ...	110
<b>Imagem XXXI</b> — MPF coordena reunião em Manaus para implementação de lei que cria categoria Escola Indígena Municipal — Procuradoria da República no Amazonas.....	110
<b>Imagem XXXII</b> — Planilha: Matrix Curricular Intercultural de Referência.....	95
<b>Imagem XXXIII</b> — Orientações metodológicas.....	96
<b>Imagem XXXIV</b> — A urbanização da população indígena no Brasil.....	101
<b>Imagem XXXV</b> — Fachada Espaço Cultural Indígena Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit.....	127
<b>Imagem XXXVI</b> — Fachada do Espaço Cultural Indígena e a imagem do investimento na construção do muro para a segurança local.....	127
<b>Imagem XXXVII</b> — Imagem interna do Espaço Cultural Indígena Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit.....	128
<b>Imagem XXXVIII</b> — Entrevistada prof. <sup>a</sup> Ana Cláudia Martins Tomas.....	128
<b>Imagem XXXIX</b> — Entrevista da Cacique Lutana Kokama.....	128
<b>Imagem XL</b> — A pintura e a arte na fachada do muro da comunidade Parque das Tribos refletem a presença marcante dos indígenas. O diálogo com o professor Joílson Carapãna, um dos fundadores e líder da comunidade.....	129

## LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

- AM** – Amazonas.
- ART.** – Artigo.
- BNCC** — Base Nacional Comum Curricular.
- CEB** — Câmara de Educação Básica.
- CEE** — Conselho Estadual de Educação.
- CME** — Conselho Municipal de Educação.
- CNE** — Conselho Nacional de Educação.
- CNE/CP** — Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno.
- COPIME** — Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno.
- COVID -19** — Corona Virus Disease 2019.
- EELMCTIs** — Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais.
- EELMCTI–UKAUMWA** — Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais – Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit.
- EIM** — Escola Indígena Municipal.
- EJA** — Educação de Jovens e Adultos.
- FUNAI** — Fundação Nacional dos Povos Indígenas.
- FUNDEB** — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
- GEEI** — Gerência de Educação Escolar Indígena.
- GT** — Grupo de Trabalho.
- IBGE** — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- INEP** — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- IFCHS** – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais.
- LDB** — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MPF** — Ministério Público Federal.
- MEC** — Ministério da Educação.
- NEMI** — Novo Ensino Médio Indígena.
- OIT** — Organização Internacional do Trabalho.
- ONU** — Organização das Nações Unidas.
- ONGs** — Organizações Não Governamentais.
- PPGSCA** – Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia.
- PNUD** — Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
- PNAE** — Programa Nacional de Alimentação Escolar.
- PNCSA** — Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia.
- PCNs** — Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PQT** — Parque das Tribos.
- PROLIND** — Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais para Indígenas.
- RANI** — Registro Administrativo de Nascimento de Indígena.
- RCNI** — Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
- SEDUC** — Secretaria de Estado da Educação.
- SEIND** — Secretaria Municipal de Assuntos Indígenas.
- SEMED** — Secretaria Municipal de Educação de Manaus.
- TAC** — Termo de Ajustamento de Conduta.
- TJAM** — Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas.
- UBS** — Unidades Básicas de Saúde.
- UFAM** – Universidade Federal do Amazonas.

**UEA** — Universidade do Estado do Amazonas.

**USF** — Unidade de Saúde da Família.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E POLÍTICAS PÚBLICAS FRENTE À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	22
1.1 Consolidação dos Direitos Humanos na educação escolar.....	22
1.2 Fundamentos constitucionais e infraconstitucionais da educação indígena.....	30
1.3 Abordagens legais e institucionais na educação escolar indígena na Grande Manaus (área urbana e rural) .....	37
1.4 Perspectivas das políticas públicas para a implementação plena da educação escolar indígena em Manaus.....	47
CAPÍTULO II – LEVANTAMENTO DE DADOS (ESCOLARES, SOCIAIS E ECONÔMICOS) REFERENTES À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARQUE DAS TRIBOS EM MANAUS .....	56
2.1 História da formação do Parque das Tribos.....	56
2.2 Caracterização da Escola Indígena no Parque das Tribos.....	83
2.3 Os impactos das políticas educacionais para os indígenas no Parque das Tribos.....	91
2.4 Educação intercultural e bilinguismo no contexto indígena.....	92
CAPÍTULO III - ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUA APLICABILIDADE NO PARQUE DAS TRIBOS EM MANAUS.....	100
3.1 A cidade de Manaus como um lugar de afirmação de direitos dos povos indígenas.....	100
3.2 Análise da primeira tentativa de implementação das políticas públicas educacionais no Parque das Tribos.....	106
3.3 Desafios na aplicação das políticas educacionais no Parque das Tribos, Manaus.....	113
3.3.1 Resultado das entrevistas dos sujeitos da pesquisa na comunidade do Parque das Tribos.....	116
3.4 Análise da eficácia das políticas de educação escolar indígena no Parque das Tribos, Manaus-AM.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134

REFERÊNCIAS.....	137
ANEXO “A” .....	147
ANEXO “B” .....	151
ANEXO “C” .....	152
ANEXO “D” .....	154

## INTRODUÇÃO

O direito conferido às sociedades indígenas, no texto da Constituição Federal brasileira, a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilingue é regulamentado por diversos instrumentos normativos. Entre eles, destacam-se a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 5.051/2004, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), assim como outros instrumentos normativos de alcance nacional e internacional que asseguram o direito à educação como um direito humano e social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais preveem a educação escolar em diversos níveis, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB n.º 7/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 4/2010), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 e Resolução CNE/CEB n.º 5/2009), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB n.º 11/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 7/2010), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB n.º 5/2011 e Resolução CNE/CEB n.º 2/2012), além de outras que abordam as modalidades constitutivas da Educação Básica.

Cabe salientar as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, definidas no Parecer CNE/CP n.º 8/2012, as recomendações do Parecer CNE/CEB n.º 10/2011, que tratam da oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio, e as orientações do Parecer CNE/CEB n.º 1/2011 e do Parecer CNE/CEB n.º 9/2011, que abordam, respectivamente, o questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas sobre a transformação do colegiado em órgão normativo, e a proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação.

Cabe mencionar a relevância das deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009, reconhecida como um espaço democrático privilegiado de debates e decisões, voltado à celebração, promoção

e fortalecimento da Educação Escolar Indígena, bem como as determinações do Decreto n.º 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais.

A Resolução CNE/CEB 5/2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecidas em instituições próprias. O artigo 1º, parágrafo único, dessas Diretrizes Curriculares Nacionais está pautado pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, que constituem os fundamentos essenciais da Educação Escolar Indígena.

A história da comunidade indígena do Parque das Tribos (PQT) em Manaus remonta aos anos 1980, quando famílias indígenas começaram a migrar do interior do Amazonas para a capital, em busca de melhores condições de estudo, trabalho e saúde. Segundo Farias e Santos (2014), esse movimento migratório foi motivado por razões de ordem socioeconômica, exemplificado pela trajetória do casal João Diniz Albuquerque, da etnia Baré, e Raimunda da Cruz Ribeiro, da etnia Kokama, que se estabeleceram na região do Médio Rio Solimões antes de se dirigirem a Manaus. Ao longo do tempo, outras famílias indígenas e não indígenas se uniram a eles, resultando na formação da comunidade Cristo Rei, onde hoje se localiza o Parque das Tribos.

A liderança da comunidade foi marcada pela atuação de Lucenilda Ribeiro Albuquerque, conhecida como Lutana, filha de João Diniz e Raimunda Ribeiro. Lutana, cujo nome significa 'luta', constitui uma figura central na demanda por reconhecimento territorial do PQT e no fortalecimento das tradições indígenas no local. A comunidade desenvolveu-se gradualmente, com sua primeira residência construída pela família de Lutana, localizada no bairro Tarumã, na Zona Oeste de Manaus. A casa, simples e feita de madeira, permanece de pé e cercada por estruturas mais recentes, como edificações em alvenaria, servindo como símbolo da perseverança dos moradores em manter seu espaço e suas raízes culturais. O esforço pela consolidação do PQT prossegue, com a comunidade buscando não apenas a preservação de seu território, mas também a valorização de suas tradições culturais e linguísticas. A educação desempenha um papel central nesse processo, com a criação de espaços culturais, como o Wakenai Anumarehit e Kokama, sendo essenciais para a promoção do ensino das línguas indígenas e a preservação das práticas culturais. Esses espaços fomentam atividades pedagógicas voltadas à reafirmação da identidade indígena, proporcionando às crianças

e aos jovens a oportunidade de aprender e valorizar suas origens, ao mesmo tempo em que se adaptam às exigências da contemporaneidade urbana.

A promulgação da Constituição de 1988 marcou a consolidação de uma nova fase na relação entre o Estado Brasileiro e os povos indígenas. Assim, os indígenas, que antes eram estereotipados de forma depreciativa, são agora reconhecidos como sujeitos de direito, sendo-lhes garantidos os direitos sociais, individuais e coletivos, entre os quais o direito à educação, constituindo-se como um dos direitos fundamentais e um instrumento indispensável para o exercício da cidadania.

Diante desse contexto, a análise da fundamentação legal da Educação Escolar Indígena na Amazônia mostra-se relevante para compreender os possíveis avanços e desafios no âmbito do marco legal aplicado à educação escolar indígena. A legislação brasileira reconhece a educação escolar indígena e determina diretrizes específicas para sua implementação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho.

Embora enfrentem dificuldades, é possível identificar exemplos de superação e boas práticas. Algumas comunidades indígenas buscaram reforçar sua identidade cultural por meio da educação, valorizando a língua, as tradições e os saberes ancestrais. Foram estabelecidas parcerias de cooperação entre comunidades indígenas, organizações não governamentais e órgãos governamentais, visando fortalecer a educação escolar indígena na região.

A compreensão das perspectivas legais da Educação Escolar Indígena constitui um passo fundamental para entender os desafios enfrentados por essas comunidades e as superações que têm sido alcançadas. Ao analisar o arcabouço normativo dessa modalidade educacional, busca-se contribuir para o debate sobre a valorização da cultura indígena e a garantia do direito à educação de qualidade para todas as comunidades indígenas da Amazônia.

Devido às barreiras sociais, políticas e culturais, o exercício da cidadania constitui um desafio para os povos indígenas. Segundo Oliveira (2013, p.31), “o reconhecimento da cidadania indígena pela Constituição Brasileira de 1988 parece não se consolidar, devido ao desrespeito aos povos indígenas, que lutam pela garantia da cidadania no contexto social, político e econômico brasileiro”.

A pesquisa dos fundamentos jurídicos da educação escolar indígena, com ênfase nos desafios legais para sua implementação plena, aponta as formas como o ordenamento jurídico brasileiro assegura a educação em contextos de diversidade cultural, e nas dificuldades e soluções que afetam a eficácia dessas políticas. Essa questão pode ser sintetizada na seguinte indagação: quais são os fundamentos legais que sustentam a educação escolar indígena no Parque das Tribos em Manaus, tendo em vista os desafios e as superações para sua implementação plena?

Esta pesquisa visa realizar uma análise abrangente da legislação relacionada à educação escolar indígena, focando nas perspectivas, desafios e superações do desenvolvimento legal dessa modalidade de ensino para os indígenas. Este estudo examina o contexto jurídico e suas implicações para a educação escolar indígena e tem em vista enfatizar a relevância da pesquisa para a sociedade.

O objetivo geral da pesquisa é apontar como as políticas públicas voltadas à educação escolar indígena estão sendo implementadas e demonstrar quais são os desafios do acesso ao direito à educação escolar indígena de qualidade, que está garantido pela legislação aos povos indígenas, como os residentes no Parque das Tribos, em Manaus.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- A) Conhecer e compreender os aspectos da legislação brasileira educacional que viabilizam a política pública da educação escolar indígena.
- B) Examinar se há a aplicabilidade da legislação nos centros, espaços e escolas indígenas, com foco na realidade dos povos tradicionais, especialmente os residentes no Parque das Tribos.
- C) Verificar a implementação da política pública de educação escolar indígena no Parque das Tribos.
- D) Contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento das políticas públicas de educação escolar indígena, promovendo o acesso à educação de qualidade e o respeito à identidade, diversidade cultural e educacional dos povos indígenas.

A metodologia desta pesquisa é fundamentada em uma combinação de abordagens históricas, normativas, empíricas e críticas, garantindo uma análise abrangente e aprofundada do tema. Cada abordagem desempenha um papel essencial no

desdobramento das questões relacionadas às políticas educacionais indígenas no Brasil, contribuindo para a construção de uma compreensão integrada e contextualizada.

Visando o desenvolvimento da temática da dissertação, utilizou-se a perspectiva histórica de Villani e Pacca (1997), que foi empregada para rastrear a evolução das políticas educacionais indígenas no país. Essa abordagem permite entender as mudanças legislativas, sociais e culturais que moldaram as diretrizes atuais e os seus desafios.

A análise normativa, embasada em Bittar (2016), busca examinar a coerência e a aplicabilidade das diretrizes legais voltadas para a educação indígena. Essa abordagem se concentra na análise crítica dos textos legais e suas interpretações práticas, avaliando o alinhamento das políticas com os direitos indígenas previstos na legislação brasileira.

As abordagens dialética e hermenêutica, descritas por Lenin (2013) e Streck (2014), são indispensáveis para investigar as contradições e os significados que emergem na implementação das normas educacionais. A dialética, entendida como um método de compreender as questões sociais num contexto histórico (Costa, 2017, p. 16-17), permite explorar os conflitos inerentes à prática educativa em contextos indígenas. Enquanto a hermenêutica, como a superação de concepções metafísicas por meio da linguagem (Streck, 2014, p. 527-528) e que oferece uma interpretação profunda dos discursos e práticas relacionadas, conectando os aspectos normativos e práticos em uma análise integrada.

Por fim, a pesquisa adota uma análise reflexiva, conforme proposta por Guimarães et al. (2022), garantindo um processo investigativo contínuo e iterativo. Essa abordagem permite revisar e reavaliar os dados e interpretações ao longo do estudo, promovendo uma análise crítica que considera a complexidade e a diversidade do contexto educacional indígena. A reflexividade assegura que as conclusões sejam fundamentadas em um entendimento dinâmico e contextualizado da realidade investigada.

Essa combinação metodológica fornece as ferramentas necessárias para abordar as complexidades da educação indígena no Brasil, permitindo uma análise crítica e comprometida com a valorização da diversidade cultural e os direitos das comunidades indígenas.

O Capítulo I gera o conhecimento e a compreensão da legislação brasileira e das políticas públicas frente à educação escolar indígena, dentro do escopo dos Direitos Humanos, visando apresentar os fundamentos constitucionais e infraconstitucionais da

educação indígena, particularmente na Grande Manaus (área urbana e rural), além de apresentar as perspectivas das políticas públicas para a implementação plena da educação escolar indígena em Manaus.

O Capítulo II tem por objetivo verificar a implementação da política pública de educação escolar indígena no Parque das Tribos e, em seguida, examinar se há aplicabilidade da legislação nos centros, espaços e escolas indígenas, com foco na realidade dos povos tradicionais, especialmente os residentes no Parque das Tribos. Primeiramente, expõe a história da formação do Parque das Tribos, caracterizando a Escola Indígena no Parque das Tribos. Após, apresenta quais são os impactos das políticas educacionais, em seu aspecto intercultural e bilinguista, no contexto indígena na localidade.

O Capítulo III, intitulado como a “Análise da política de educação escolar indígena e sua aplicabilidade no Parque das Tribos em Manaus”, revela a cidade de Manaus como um lugar de afirmação de direitos dos povos indígenas, e, em seguida, nos itens subsequentes, responde à análise da questão-problema. Assim, pretende-se cumprir o objetivo geral e os específicos da pesquisa.

# CAPÍTULO I - A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS FRENTE À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

## 1.1 Consolidação dos Direitos Humanos na educação escolar

Os direitos humanos são prerrogativas estabelecidas para salvaguardar a dignidade de todas as pessoas, sem discriminação, garantindo que cada indivíduo tenha acesso à saúde, à educação, à moradia e a todos os demais direitos fundamentais. Isso inclui, também, a garantia ao devido processo legal, com direito à defesa, de modo a proteger os inocentes de condenações injustas. Além disso, os direitos humanos asseguram que a execução das penas ocorra de maneira humana.

“O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade” (Santos; Meneses, 2014, p. 590).

Essa herança colonial, marcada pela desigualdade entre saberes, ressalta a importância de assegurar direitos humanos que enfrentem as desigualdades estruturais e promovam um acesso efetivo à justiça social.

Bobbio argumenta que os direitos humanos são imprescindíveis para a construção de um Estado democrático, e sua proteção está intrinsecamente vinculada à paz e à estabilidade no sistema internacional. Esta perspectiva pode ser aplicada ao contexto da educação escolar indígena, onde a legislação não deve apenas assegurar o direito à educação, mas também criar condições para que esse direito seja plenamente exercido. Isso requer o compromisso estatal com a paz social e a justiça educacional.

“Os direitos do homem, apesar de terem sido considerados naturais desde o início, não foram dados de uma vez por todas. [...]. As várias tradições estão se aproximando e formando juntas um único grande desenho da defesa do homem, que compreende os três bens supremos da vida, da liberdade e da segurança social” (Bobbio, 2004, p. 96).

Trata-se do “conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (Santos; Meneses, 2014, p. 13).

Nesse sentido, o diálogo entre saberes deve ser uma prioridade nas políticas educacionais indígenas para que, desse modo, realizem-se epistemologias locais para a contribuição da construção de uma educação intercultural.

Bobbio destaca que, embora os direitos humanos sejam uma conquista teórica importantes, sua concretização prática exige esforços persistentes, sobretudo em contextos marcados por violações recorrentes.

“As epistemologias dominantes, muitas vezes, mascaram as desigualdades de poder ao se apresentarem como neutras e universais.” (Santos; Meneses, 2014, p. 590).

A “ecologia de saberes” não é uma negação do conhecimento científico, mas uma tentativa de ampliá-lo por meio do “diálogo com outros saberes igualmente válidos” (Santos; Meneses, 2014, p. 591). A integração de tradições diversas e saberes múltiplos destaca a importância do diálogo intercultural na valorização de epistemologias historicamente marginalizadas, essenciais para os direitos humanos, incluindo a diversidade cultural e a educação diferenciada para indígenas.

Dessa forma, Santos e Meneses (2014) ressaltam que o impacto do colonialismo foi profundo, redefinindo não apenas as estruturas políticas e econômicas, mas também os próprios modos de saber e compreender o mundo (Santos; Meneses, 2014, p. 13).

A reconstrução de epistemologias alternativas é um processo que exige a valorização dos saberes locais e uma crítica constante às estruturas de poder global (Santos; Meneses, 2014, p. 13). Para isso, é fundamental que a aplicação prática dos direitos humanos considere a reconstrução de epistemologias alternativas, capazes de enfrentar as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a desigualdade.

Bobbio (2004, p. 96) ressalta que os direitos de nova geração respondem aos riscos à vida, liberdade e segurança advindos do progresso tecnológico, exigindo adaptações jurídicas contínuas para enfrentar esses desafios.

A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais. (Santos; Meneses, 2014, p. 19).

A efetivação da proteção dos direitos humanos está diretamente relacionada ao progresso global da civilização (Bobbio, 2004, p.25). O avanço civilizacional é fundamental para o fortalecimento dos direitos humanos. Bobbio (2004, p. 33) observa

que, após a guerra, esses direitos progrediram em duas direções principais: universalização e ampliação, com maior avanço teórico do que prático.

“Os direitos do homem constituem, atualmente, um novo ethos mundial. Contudo, é imperativo não esquecer que um ethos representa o mundo do dever ser. O mundo real, infelizmente, oferece um cenário muito distinto, [...] com violações sistemáticas em quase todos os países do mundo” (Bobbio, 2004, p. 96).

Christmann e Oliveira (2018, p. 94) apontam o paradoxo dos Direitos Humanos, onde violações aos direitos fundamentais dos colonizados são justificadas para assegurar os direitos dos colonizadores metropolitanos.

Afirma-se que a humanidade só alcança expansão global ao custo de violar os próprios princípios que a sustentam, como se fosse necessário transgredir os direitos humanos para defendê-los e destruir a democracia para preservá-la, culminando, em uma visão mais radical, na negação desses mesmos direitos (Ibid.).

Christmann e Oliveira (2018, p. 95) afirmam que colonizados que voltam a desafiar as metrópoles enfrentam uma suspensão de direitos, marcada pela negação de garantias e proteções jurídicas em nome da ordem, da proteção familiar e da liberdade dos metropolitanos, configurando um Estado de Exceção Permanente (loc. cit.).

Conforme preceitua Walter Benjamin (2018, p. 94-95) em sua célebre Tese 8, sobre o conceito da história:

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade (...) O assombro de que os episódios que vivemos no século XX “ainda” sejam possíveis não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história da qual emana semelhante assombro é insustentável.

Essa perspectiva complementa a análise de Bobbio, que expõe o paradoxo da universalização dos direitos humanos, onde a prática histórica frequentemente se desvia dos princípios normativos que deveria realizar. Santos e Meneses (2014, p. 13) reforçam essa visão ao destacar a necessidade de intervenções epistemológicas que denunciem a supressão de saberes, valorizem os conhecimentos resistentes e promovam um diálogo horizontal entre epistemologias.

No Sul global, a luta pelos direitos humanos exige uma compreensão ampliada da diversidade epistemológica e da pluralidade de perspectivas sociais, essencial para superar essas contradições (Santos; Meneses, 2014, p. 19).

Bobbio (2004, p. 33) destaca que a expansão dos direitos humanos abrange três dimensões: ampliação do escopo dos bens tutelados, inclusão de novos sujeitos e reconhecimento das especificidades sociais do ser humano, superando uma visão abstrata. Como fenômeno social, os direitos humanos demandam análises interdisciplinares, com espaço destacado para a sociologia jurídica. Contudo, a padronização de políticas públicas frequentemente desconsidera as particularidades locais, resultando em programas incapazes de atender às demandas específicas dos indígenas (De Paula; Vianna, 2011, p. 14).

A reflexão sugere a necessidade de se analisar os direitos humanos sob diferentes perspectivas, sobretudo a sociológica, para uma compreensão contextualizada da aplicação e eficácia das normas jurídicas relevantes.

No sistema internacional, os direitos proclamados são sustentados, quase que exclusivamente, pela pressão social, como ocorre habitualmente no caso dos códigos morais, e são repetidamente violados, sem que as violações sejam, na maioria dos casos, punidas, sofrendo outra sanção que não a condenação moral. [...] Uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa se transformar (Bobbio, 2004, p. 39).

A construção de uma visão inclusiva e justa dos direitos humanos exige a valorização da pluralidade de perspectivas, como destacam Santos e Meneses (2014, p. 591). Essa diversidade é fundamental para superar as limitações de abordagens unilaterais e assegurar o reconhecimento de direitos historicamente negligenciados.

Desse modo, Bobbio (2004, p. 94) reforça que o alicerce das constituições democráticas é o reconhecimento e a proteção dos direitos humanos, sustentados pela paz como requisito essencial para sua efetividade no plano estatal e internacional. Contudo, ele alerta que o progresso desses direitos ocorre de forma lenta e gradual, demandando paciência e uma perspectiva de longo prazo (Bobbio, 2004, p. 96).

Entretanto, a coexistência do “fascismo social” com democracias liberais, conforme Chrismann e Oliveira (2018, p. 96), evidencia uma sociedade politicamente democrática, mas socialmente excludente. Essa contradição impede a formulação e a implementação de políticas públicas que atendam às necessidades específicas dos povos indígenas. Suas demandas, muitas vezes, são sufocadas por sistemas de poder opressivos que privilegiam os interesses das elites, que caracterizam essa situação como um fascismo social, onde as partes mais poderosas detêm o poder de veto sobre os modos de vida dos mais vulneráveis.

No âmbito internacional, Bobbio (2004, p. 39) analisa os desafios da transição dos direitos humanos do contexto nacional para a esfera global, marcada pela ausência de mecanismos de proteção eficazes. Embora numerosas cartas de direitos sejam aprovadas em fóruns internacionais, essas declarações frequentemente permanecem como promessas sem poder coercitivo, revelando a lacuna persistente entre os ideais normativos e sua aplicação prática.

“As sociedades não estatais (as sociedades indígenas, por exemplo), mesmo não criando uma entidade separada que as ‘governa’ — portanto, mesmo não tendo ‘Estado’ —, não deixaram de criar um sistema próprio de controle social e político” (De Paula; Vianna, 2011, p. 15). Desse modo, ressalta-se que, mesmo à margem das estruturas convencionais de governança estatal, as comunidades desenvolvem formas eficazes de organização social e política para atender às suas necessidades internas.

No âmbito global, a diferença entre o discurso teórico e a prática jurídica carece da urgência de um poder comum para assegurar que os direitos humanos avancem de uma condição de fragilidade para uma de proteção efetiva. Sem essa transformação, os direitos permanecem vulneráveis, sustentados apenas pela pressão social, incapazes de serem consolidados como normas jurídicas.

“Quem o isola já o perdeu. Não se pode pôr o problema dos direitos do homem abstraindo dos dois grandes problemas de nosso tempo, os problemas da guerra e da miséria” (Bobbio, 2004, p. 25). Nota-se, contudo, a inseparabilidade entre direitos humanos e os desafios globais contemporâneos, destacando que desconsiderar esses contextos compromete tanto a integridade quanto a eficácia de sua aplicação legislativa.

Dessa forma, “as epistemologias do Sul denunciam a supressão de conhecimentos locais perpetrada por epistemologias dominantes e investigam as condições de um diálogo horizontal entre saberes” (Santos; Meneses, 2014, p. 591). Assim, torna-se imprescindível valorizar perspectivas historicamente marginalizadas, fomentando uma compreensão mais inclusiva e plural dos direitos humanos.

Conforme Bobbio (2004, p. 19–20), os direitos do homem, inicialmente concebidos como naturais, dependiam do direito de resistência para sua defesa. Com o tempo, esse direito evoluiu para uma proteção jurídica formal, consagrada nas Constituições de alguns Estados, permitindo ações contra o próprio Estado. Contudo, em nações onde esses direitos não são reconhecidos, o direito de resistência permanece como única salvaguarda. A universalização dessa proteção, tanto no âmbito estatal quanto internacional, é fundamental para mitigar a tensão entre opressão e resistência.

Bobbio também enfatiza que a Declaração Universal dos Direitos Humanos inaugurou um processo de transformação dos direitos naturais em direitos positivos. Essa evolução reflete a adaptação dos direitos às necessidades históricas e sociais, avançando conforme as condições de vida e as lutas pela emancipação humana se desenvolvem.

As Constituições da Bolívia e do Equador reconhecem os povos indígenas como nações originárias, conferindo-lhes autodeterminação política e jurídica (Almeida; Marchiori Neto, 2018, p. 102). Esses dispositivos reforçam a valorização dos direitos coletivos, incorporando práticas culturais e sistemas jurídicos próprios das populações originárias.

Maliska (2018) observa que as Constituições brasileiras anteriores trataram o tema de forma limitada, com influência liberal. A de 1824 mencionava o tema no art. 179, inciso XXXIII; a de 1934, no art. 149; a de 1946, no art. 166; e as de 1967 e 1969, nos artigos 168 e 176, respectivamente, traziam uma abordagem restrita e histórica do reconhecimento de direitos.

O Ministério da Educação foi criado após a Revolução de 1930, configurando a maior importância atribuída à educação. Maliska (2018) destaca que, a partir da Constituição de 1934, a educação no Brasil ganhou maior destaque e abrangência. A Constituição de 1988 manteve essa orientação, consolidando um Estado Social e Democrático de Direito. Constituições estrangeiras, como a da Argentina (art. 14), de Portugal (arts. 36, 43, 67, 68 e 73–79), da Polônia (art. 70) e da Alemanha (arts. 5º e 7º), também asseguram o direito à educação, oferecendo referências relevantes para a legislação educacional brasileira, em harmonia com os princípios do direito internacional.

O exame das constituições brasileiras e estrangeiras destaca a progressão do pensamento jurídico acerca dos direitos educacionais, evidenciando avanços na garantia e na universalização do acesso à educação.

Nesse contexto, “as sociedades não estatais possuem um sistema de governança próprio que zela pela manutenção dos laços sociais e pelos limites de seus territórios.” (De Paula; Vianna, 2011, p. 15). Os sistemas próprios demonstram que a diversidade cultural e organizacional pode enriquecer o debate sobre direitos humanos e educação, ao conectar experiências locais a instrumentos jurídicos globais.

No âmbito internacional, a educação é regida por instrumentos e dispositivos legais que, conforme Maliska (2018), estabelecem diretrizes para assegurar os direitos

educacionais em níveis global e local. Essa regulamentação é fortalecida pela cooperação entre nações, visando à implementação de políticas educacionais adaptadas às especificidades culturais e sociais de cada região. Entre os principais marcos normativos destacam-se:

- a) Declaração Universal dos Direitos Humanos, art. XXVI;
- b) Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, arts. 10, 13 e 14;
- c) Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), arts. 11 (item 4), 26 e 42;
- d) Protocolo sobre Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário e Médio Não Técnico dos Estados Partes do Mercosul, promulgado pelo Decreto 2.726/1998; e
- e) Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul, promulgado pelo Decreto 5.518/2005 (Ibid., p. 3593).

No Brasil, a educação escolar indígena teve início no período colonial, sendo sistematizada como política pública nas primeiras décadas do século XX, com foco na nacionalização por meio do ensino da língua portuguesa e na assimilação à sociedade. A partir da década de 1970, ocorreu uma mudança de paradigma que culminou na Constituição de 1988 e em políticas educacionais que reconhecem a diversidade cultural indígena e buscam preservar seu patrimônio étnico-cultural (Tassinari, 2008, p. 219).

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reformularam o sistema de ensino, incluindo os saberes indígenas nos currículos escolares para valorizar a diversidade cultural. Para as escolas indígenas, a legislação determina o uso das línguas maternas, processos nativos de aprendizagem e a formulação de currículos diferenciados. Essas reformas trouxeram avanços e desafios, especialmente no reconhecimento dos conhecimentos indígenas tanto em escolas indígenas quanto em instituições convencionais (Tassinari, 2009, p. 96).

No entanto, as transformações na educação escolar indígena não resultaram apenas da legislação, mas de um movimento social na década de 1980, liderado por representantes indígenas com apoio de intelectuais e religiosos, que impulsionou mudanças legislativas nos direitos indígenas (Tassinari, 2009, p. 96).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam a pluralidade cultural como tema transversal no ensino fundamental, destacando a valorização do

patrimônio sociocultural brasileiro e o combate à discriminação por diferenças culturais, sociais ou de etnia. O tratamento da pluralidade cultural nas escolas busca combater preconceitos em suas “mais perversas manifestações” e contribuir para a “construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural” (Tassinari, 2009, p. 97).

Entretanto, Valente (2003, p. 97) discute a questão da pluralidade cultural presente nos PCNs e demonstra que, ainda que o texto cause boa impressão em uma primeira leitura, há que se reconhecer que a demasiada atenção dada à diferença cultural e à sua possibilidade de articulação no espaço escolar acaba “despolitizando” e mascarando relações de poder e dominação presentes na sociedade brasileira.

De qualquer forma, os PCNs apresentam avanços no reconhecimento da diversidade sociocultural brasileira e, especificamente para as escolas indígenas, reforçam que esses povos possuem pedagogias próprias. A temática indígena é abordada como forma de valorizar sua presença histórica, reafirmar seus direitos e corrigir a visão distorcida que os homogeneiza, enfatizando sua diversidade cultural. Nesse contexto, os PCNs destacam a inclusão curricular de conteúdos sobre a riqueza cultural indígena e a consolidação de escolas indígenas que respeitam suas pedagogias específicas (MEC, 1997, p. 39).

A legislação sobre educação infantil, expressa no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNI), destaca que as práticas educativas devem “promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras”, fundamentando-se no respeito à dignidade e aos direitos das crianças em suas diferenças individuais, sociais, culturais, étnicas e religiosas (MEC, 1998, p. 13).

Entre os objetivos gerais do RCNI está o estímulo à valorização da diversidade por meio do conhecimento e respeito às manifestações culturais, recomendando que a pluralidade cultural esteja integrada às atividades das instituições de educação infantil. Nesse contexto, o RCNI enfatiza que a construção da identidade e autonomia da criança deve ser orientada para o reconhecimento e aceitação das diferenças (MEC, 1998, p. 63).

A legislação brasileira se amolda às normas internacionais no tratamento da temática indígena na educação escolar não indígena. A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), adotada em 1989 e ratificada pelo Brasil, estabelece, em seu artigo 31, que medidas educativas devem ser implementadas em toda a comunidade nacional, especialmente entre aqueles em contato direto com povos indígenas. Essas medidas visam eliminar preconceitos e assegurar que livros de História

e materiais didáticos apresentem uma descrição justa, precisa e instrutiva das sociedades e culturas desses povos (OIT, 2003, p. 21).

## **1.2 Fundamentos constitucionais e infraconstitucionais da educação indígena**

Os fundamentos constitucionais são a fonte de todos os direitos regulados em nossa Constituição. O desenvolvimento das articulações das políticas públicas com os povos indígenas começou a ser registrado na década de 1970, com a formação das primeiras organizações indígenas, que se tornaram referências. Com as reivindicações por direitos e reconhecimento cultural, a Constituição Federal de 1988 consolidou-se como o principal instrumento legal para garantir a educação escolar indígena.

Na Carta Magna, a educação escolar indígena passa a ser reconhecida como um direito e serviço essencial a ser prestado pelo Estado brasileiro às diversas populações. Reconhece-se que sua ausência pode ocasionar impactos socioculturais sobre os povos indígenas, apagando a sua identidade cultural e sua diversidade. Observa-se nas sucessivas Constituições Brasileiras, um aumento gradual na proteção dos direitos dos povos indígenas. O cenário das políticas públicas para as populações indígenas começou a se transformar na década de 1970, impulsionado pela intensa mobilização dos movimentos indígena e indigenista, inaugurando uma nova era no reconhecimento de suas diferenças (Gallois et al., 2016, p. 14). Mas foi a Constituição de 1988 que alterou a relação entre o Estado e as comunidades indígenas, consolidando o processo iniciado em 1934, que assegurava o direito à educação escolar diferenciada e bilíngue. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação às comunidades indígenas:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil. Constituição Federal de 1988).

No que se refere à legislação educacional indígena, pode-se entender que Bobbio (2004, p. 28-32) sublinha a necessidade de ajustar os normativos jurídicos às particularidades culturais e sociais dos povos indígenas. No caso da educação escolar indígena, isso implica que as legislações e regulamentos sejam constantemente avaliados e aprimorados, de modo a garantir que os direitos dos povos indígenas não

apenas existam formalmente, mas sejam plenamente implementados na prática cotidiana.

Outra questão relevante é o direito à autodeterminação dos povos, reafirmado em diversos documentos internacionais, como “Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais” e o “Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos”, ambos adotados pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966. Estes pactos se iniciam com a seguinte declaração: “Todos os povos têm o direito à autodeterminação” e prosseguem: “Em virtude desse direito, decidem livremente sobre seu estatuto político e promovem livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural.” O artigo 3º de ambos os pactos reafirma que “os Estados [...] devem promover a realização do direito à autodeterminação dos povos” (Bobbio, 2004, p. 22).

Ao refletirmos sobre as esferas abrangidas acima, concentramos nossa atenção na escolarização indígena, uma conquista significativa da Constituição de 1988, que conferiu autonomia às comunidades para deliberar sobre a construção de seus projetos educacionais (Gallois et al., 2016, p. 14). Além disso, garantiu às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e métodos próprios de aprendizagem, sinalizando a necessidade de uma educação diferenciada e intercultural (Gallois et al., 2016, p. 14).

No entanto, a aplicação desse direito deve considerar as especificidades culturais e linguísticas dessas comunidades. No que tange aos fundamentos infraconstitucionais, de acordo com Grupioni (2001), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996 e promulgada em 20 de dezembro daquele ano, estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, desde a educação infantil até a educação superior, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) ou Lei Darcy Ribeiro. Essa lei, embora hierarquicamente inferior à Constituição, é de grande importância, pois se trata de uma norma geral infraconstitucional que regulamenta a educação no Brasil.

Segundo D’Angelis (2017, p. 82), há uma ‘inserção’ da Educação Indígena no ensino formalizado (não-indígena, ocidental, escolar etc.), o que se traduz em uma escolarização/formalização de aspectos que não pertencem tradicionalmente à escola, mas que mantêm a continuidade das tradições valorizadas e preservadas pela comunidade indígena, como sua língua, música, religião, entre outras.

Grupioni (2001) explica que a LDB atual substituiu a Lei n.º 5.692 de 1971 e dispositivos da Lei n.º 4.024 de 1961, que tratavam da educação. A antiga LDB não previa nada sobre educação escolar indígena. A LDB em vigor estabelece explicitamente a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. Este direito está presente no artigo 210 da Constituição Federal.

Segundo Ferreira (2001, p.71), o objetivo do Estado brasileiro de aculturar e integrar os indígenas à sociedade, por meio da escolarização, está em desacordo com os ideais de autodeterminação dos povos. A educação para os indígenas é, fundamentalmente, diferente daquela praticada pelos missionários e representantes do governo durante o período colonial. Os indígenas consideram a educação escolar, atualmente, uma ferramenta conceitual de luta.

“A cultura é o contexto no qual a educação ocorre; ela define o que é ensinado e como é ensinado. Na educação indígena, isso significa que as práticas culturais devem ser integradas ao currículo de forma que os alunos possam entender e valorizar sua própria herança cultural” (Geertz, 2015, p. 89).

Geertz destaca a importância de entender práticas culturais como expressões de tradição e sistemas ativos de significado, essenciais para a identidade de uma comunidade. Isso se aplica diretamente à educação escolar indígena, onde o currículo deve refletir e preservar as tradições culturais.

“O texto da LDB remeteu para o Título VIII, onde foram localizadas as Disposições Gerais, os temas relativos à Educação para Comunidades Indígenas”. (Saviani, 2011, p. 295). Estabelecem-se mecanismos que visam garantir educação escolar bilíngue e intercultural às comunidades indígenas.

O debate em torno da ‘interculturalidade’ não deve ser percebido como uma dificuldade, mas como um espaço para a enunciação ativa das diferenças em âmbitos multilocais, promovendo a transformação e a comunicação de culturas (Gallois et al., 2016, p. 11). Ademais, Grupioni (2001) destaca outras referências à educação escolar indígena nos artigos 78 e 79, nas Disposições Gerais.

“A linguagem é um sistema simbólico que veicula os significados inerentes a uma cultura. O bilinguismo, portanto, não é apenas a aquisição de uma segunda língua, mas a manutenção e a transmissão dos significados culturais originais, opondo-se à dominação cultural” (Geertz, 2015, p. 42).

A LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contemplem a participação das

comunidades indígenas na sua elaboração e visem a desenvolver currículos específicos e os conteúdos culturais das respectivas comunidades.

A luta dos movimentos indígenas em todo o Brasil, na busca pela gestão autônoma da herança educacional, destaca a importância de incorporar o português não como substituto, mas como uma segunda língua para promover o contato direto e a interação entre as lideranças indígenas

O direito à educação escolar diferenciada para os povos indígenas está assegurado em documentos nacionais e internacionais que reconhecem a educação como um direito humano e social inalienável.

A legislação nacional avançou ao reconhecer as especificidades indígenas, contudo a aplicação de modelos multiculturalistas tende a simplificar as concepções de ‘cultura’ e ‘diversidade’, limitando a compreensão das realidades indígenas (Gallois et al., 2016, p. 22).

A proposta de ‘interculturalidade’ surge como uma alternativa mais promissora, enfatizando o diálogo, a interação e a reciprocidade entre culturas, ultrapassando da mera tolerância à diversidade (Gallois et al., 2016, p. 11).

“A interculturalidade não é apenas a coexistência de diferentes culturas, mas um diálogo entre elas, onde cada uma contribui para a construção de novos significados e conhecimentos. Na educação, isso significa criar um ambiente onde todas as culturas sejam igualmente valorizadas” (Geertz, 2015, p. 78).

Geertz aborda a interculturalidade como um processo dinâmico, no qual diferentes sistemas culturais coexistem e se influenciam mutuamente. Na educação, isso implica a criação de espaços nos quais diferentes culturas são valorizadas e onde a aprendizagem se torna uma troca de conhecimentos.

“A educação é, em essência, um processo de transmissão de significados culturais. Em contextos indígenas, isso significa que o currículo deve ser profundamente enraizado nas tradições e práticas culturais locais” (Geertz, 2015, p. 102).

Geertz enfatiza que a educação não ocorre em um vácuo; ela é profundamente influenciada pela cultura na qual está inserida. Isso se aplica de forma especial à educação escolar indígena, onde o currículo deve ser construído a partir do contexto cultural específico da comunidade.

Nesse contexto, as universidades atuam no avanço do conhecimento e no progresso dos estudos indígenas. A obtenção dos resultados esperados com esta pesquisa contribuirá para a expansão das fronteiras do conhecimento, uma vez que

poderá ser útil para a comunidade acadêmica ao proporcionar uma análise da relação entre a educação escolar indígena e as culturas indígenas, além de aperfeiçoar as práticas educacionais direcionadas a essas comunidades.

Destaca-se a persistência do ‘velho’ currículo na educação escolar indígena, sublinhando a necessidade de desconstrução visando à construção de um modelo verdadeiramente centrado nos processos de aprendizagem próprios das comunidades (Gallois et al., 2016, p. 3).

Como mencionado pelo autor, perceptível o desafio enfrentado pelas escolas indígenas na consolidação de uma política pública que reconheça as diferentes formas de conhecimento, concomitantemente à demanda por uma desconstrução inovadora de antigos paradigmas.

Grupioni (2001) aponta que o texto legal em questão prevê a capacitação de recursos humanos especializados, a criação e a publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados, uma vez que as escolas indígenas devem receber uma abordagem diferenciada dos outros sistemas de ensino, o que é evidenciado pelo bilinguismo e pela interculturalidade.

A proposta de ‘interculturalidade’, muitas vezes confundida com o multiculturalismo, enfatiza a relevância do diálogo, da interação e da reciprocidade entre as culturas, apontando um caminho mais profícuo (Gallois et al., 2016, p. 11).

A elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados é um desafio constante na educação escolar indígena. Conforme Bonin (2008), a capacitação continuada dos docentes e a participação das comunidades na elaboração dos materiais didáticos são fundamentais para assegurar que os conteúdos sejam pertinentes e adequados às especificidades culturais. O acesso a esses materiais e a formação dos educadores requerem apoio técnico e financeiro constante, conforme estabelecido na legislação.

O legislador constituinte determinou a inclusão de educação, cultura e esporte em um único capítulo, com o objetivo de destacar que:

[...] tanto a educação formal como a não formal são importantes para o pleno desenvolvimento do ser humano. [...] as políticas públicas dessas três áreas, principalmente para crianças e adolescentes, fazem parte de um objetivo conjunto do Estado brasileiro. [...] um cidadão atuante requer [...] de formações individuais e sociais consolidadas (Cunha, 2018, p. 1070).

Outra questão é a integração de educação, cultura e esporte tornando as políticas públicas mais eficazes em relação às especificidades culturais e sociais dos povos indígenas. Essa integração no processo educativo é fundamental para o desenvolvimento das crianças e adolescentes indígenas, garantindo que a educação valorize tanto o conhecimento acadêmico quanto as práticas culturais e esportivas tradicionais.

Observa-se, também, que a diversidade cultural e metodológica da educação escolar indígena exige adaptações que o censo de 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não consegue abranger, resultando em problemas como falta de recursos para manutenção dos espaços culturais e contratação de serviços e transportes adequados.

Ao comparar a educação indígena com a educação nacional, Baniwa (2019) destaca a exclusão escolar enfrentada por essa população e os desafios educacionais impostos. O aprimoramento dos indicadores educacionais no Brasil está diretamente vinculado à necessidade de fortalecer a educação indígena, quilombola, rural e especial. É imprescindível incluir os povos indígenas no debate e na construção do desenvolvimento humano e socioeconômico do país, respeitando suas diversidades. Embora esses povos administrem 13% do território nacional, a educação escolar indígena é indispensável à gestão eficaz dessa parcela territorial e populacional do Brasil (p. 25).

Dessa forma, o número de dias letivos na educação básica indígena enfrenta desafios devido ao regime educacional diferenciado. As atividades culturais, como ciclos de trabalho, rituais e festividades, exigem a participação da comunidade escolar indígena, demandando ajustes no calendário anual ideal de 200 dias, conforme a LDB. No entanto, as escolas indígenas do país não ficaram abaixo dessa meta; algumas até a ultrapassam, mantendo atividades ao longo dos 365 dias, adaptando-se às especificidades regionais e às variações climáticas (Paulino; Maricaua, 2024, p. 4).

Atualmente, a condição indígena reflete as complexas contradições históricas vivenciadas pelos povos originários na relação com o Estado e a sociedade nacional. Sob a ótica da história colonial, esses povos foram e continuam sendo alvo de estereótipos discriminatórios e excludentes, os quais obscurecem sua realidade social, cultural e política (Cunha, 2022).

São povos e civilizações milenares, dotados de organização própria e formados por cidadãos com direitos, agendas políticas e identidades distintas entre si e em relação

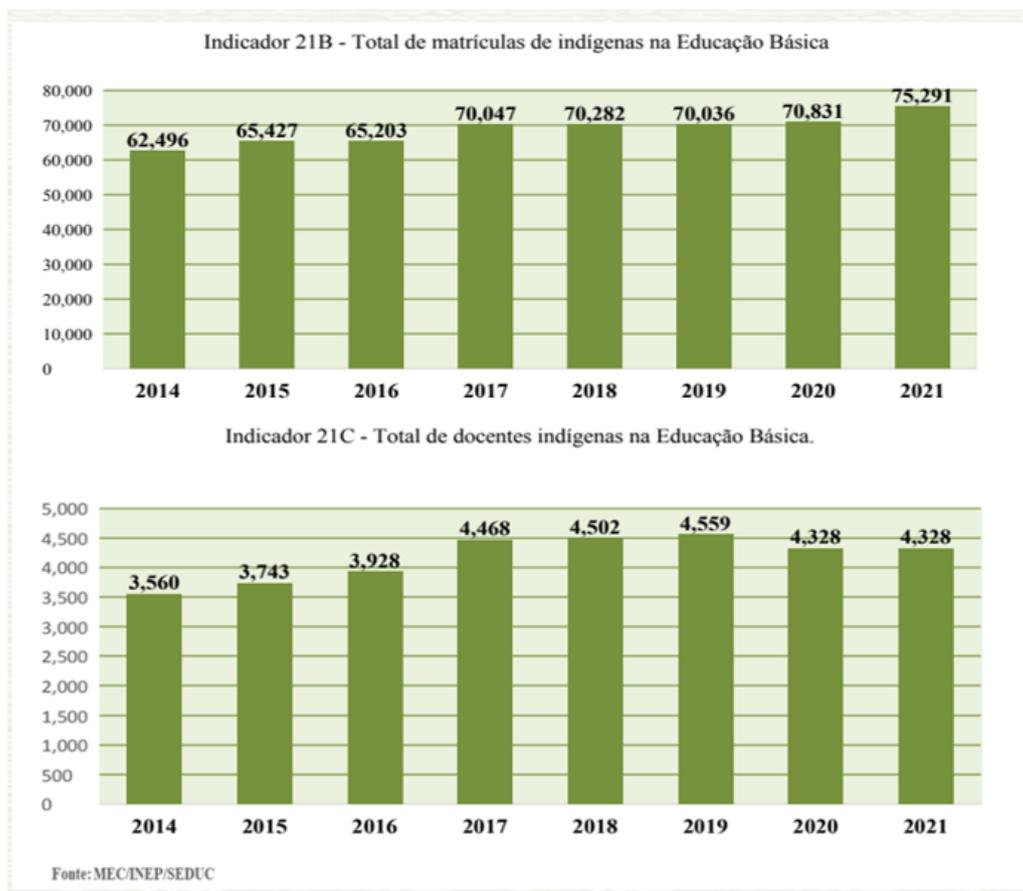
ao Estado. Contudo, demandam reconhecimento e integração às políticas nacionais. Os imaginários coloniais frequentemente obscurecem aspectos essenciais do contexto nacional, que devem ser considerados na formulação de políticas públicas e estratégias geopolíticas (Cunha, 2022).

Entre os fatores determinantes desse contexto incluem-se a extensa dimensão territorial, as barreiras de acesso, o isolamento político, econômico e cultural, a precariedade dos sistemas de transporte e comunicação, os altos custos de bens e serviços, a fragilidade institucional e as deficiências infraestruturais — especialmente no que concerne à atuação de professores indígenas nas escolas. Ademais, somam-se as disputas fundiárias e o racismo estrutural, desafios à implementação de políticas públicas voltadas a essas populações (Cunha, 2022).

Com base nos dados fornecidos pelo Estado do Amazonas



Fonte: MEC/INEP/SEDUC



## 1.2 Abordagens legais e institucionais na educação escolar indígena na Grande Manaus (área urbana e rural)

Na cidade de Manaus, o Decreto municipal n.º 1.394, de 29 de novembro de 2011, instituiu a categoria “escola indígena” na educação municipal, fundamentando-se no ensino intercultural e bilíngue, com diretrizes voltadas à diversidade étnica, cultural e linguística, além da valorização dos saberes tradicionais (Manaus, Decreto municipal n.º 1.394, de 29 de novembro de 2011). Posteriormente, a Lei n.º 2.781, de 16 de setembro de 2021, consolidou a “Escola Indígena Municipal (EIM)” na rede da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, ampliando o ensino diferenciado, assegurando o acesso à informação e aos conhecimentos dos povos indígenas (Manaus, Lei n.º 2.781, de 16 de setembro de 2021).

Ainda não há escolas municipais indígenas no perímetro urbano de Manaus. Conforme o anexo I da Lei n.º 2.781/2021, o município possui apenas quatro escolas indígenas, todas em áreas ribeirinhas. Na zona urbana, há os “Espaços de Estudos da

Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas” e os “Centros Municipais de Educação Escolar Indígena”, que, embora relevantes para a afirmação da identidade pluriétnica, não possuem configuração institucional como escolas, mas atuam como locais de aprendizado de línguas, suas culturas e ancestralidades, embora bastante importantes para os povos indígenas que os frequentam.

Em 28 de fevereiro de 2024, às 10h15, o Ministério Público Federal (MPF) coordenou uma reunião em Manaus para tratar da implementação da Lei Municipal 2.781/2021, que institui a categoria de Escola Indígena Municipal (EIM). O encontro, organizado pela Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (Copime), visou estabelecer um Grupo de Trabalho (GT) para garantir a aplicação da legislação e promover a inclusão educacional (Brasil, 2024, p. 1).

A reunião teve por pauta a execução da Lei municipal n.º 2.781/2021, abrangendo a regularização dos espaços destinados ao ensino da língua materna e dos conhecimentos tradicionais, a definição de critérios para provimento de cargos docentes, a necessidade de estrutura física para a instalação de uma unidade escolar e a inclusão de representantes no Conselho Municipal de Educação (CME) (Id., p. 1-2). Na ocasião, representantes da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), docentes das universidades Federal e Estadual do Amazonas, bem como lideranças e organizações educacionais, registraram preocupações quanto ao ritmo de materialização das diretrizes legais.

Em gesto simbólico, alguns participantes utilizaram vendas pretas sobre a boca como forma de expressar apreensão diante da percepção de limitações nos canais de diálogo institucional. Ressaltou-se que a referida legislação é resultante de um extenso processo de articulação entre distintos segmentos sociais, embora se identifique, até o momento, um distanciamento entre o previsto normativamente e a sua concretização prática (Id.).

Diante das reivindicações, foram programadas reuniões nos dias 07 e 14 de março daquele ano entre o MPF, Semed e lideranças para estabelecer um cronograma de regularização dos espaços educacionais, garantir a inclusão de uma vaga no CME e formalizar um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) entre os órgãos envolvidos. Caso não houvesse avanço, o MPF avaliaria a judicialização do caso (id.). Reafirmando seu compromisso constitucional, o MPF destacou que continuaria acompanhando e fiscalizando a implementação de políticas educacionais diferenciadas, assegurando a proteção dos direitos territoriais e culturais (id.).

As Políticas Municipais de Educação Escolar Indígena representam o sistema de ensino do município de Manaus concebido para oferecer uma educação escolar diferenciada, intercultural e específica aos povos indígenas que residem na cidade. Através de programas integrados de ensino e pesquisa, busca-se promover a preservação de suas memórias ancestrais, o fortalecimento de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e saberes tradicionais. Além disso, assegura-se o acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional, bem como das demais sociedades indígenas. Este conceito está estabelecido no art. 2, inciso I, da Lei Municipal n.º 2.871, de 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal e dos cargos dos profissionais do magistério indígena, a 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 Art. 10 da lei supramencionada estabelece que:

a educação escolar indígena da rede pública municipal de ensino tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação específica diferenciada intercultural bilíngue-multilíngue indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir em seus projetos societários, abrangendo os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, bem como a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas indígenas e a valorização dos conhecimentos dos povos indígenas que aqui vivem.

As diretrizes da Escola Indígena Municipal necessitam de um processo próprio de aprendizado, fundamentado nos seguintes valores, conforme o art. 3º da Lei citada:

- a) liberdade para ensinar, investigar e disseminar o conhecimento, respeitando os métodos de aprendizado e socialização específicos das diversas culturas, etnias e aldeias indígenas, promovendo a valorização humana e a formação cidadã;
- b) assegurando uma educação particular e bilíngue, ajustada às características e singularidades dos diferentes povos e grupos indígenas;
- c) proteção e efetivação dos direitos civis, sociais e políticos dos povos indígenas, garantindo suas particularidades culturais;
- d) administração comunitária democrática, baseada na colaboração entre escola e comunidade indígena, respeitando a autonomia na definição de seus métodos pedagógicos e preservando valores tradicionais;

- e) reconhecimento da importância dos profissionais da educação indígena, com condições de trabalho dignas e progressão profissional compatível com sua função de educador;
- f) priorização de professores indígenas da mesma etnia que os estudantes; e
- g) respeito integral aos princípios de interculturalidade, bilinguismo, multilinguismo, especificidade, diferenciação e comunitarismo, que são pilares da educação escolar indígena.

No artigo seguinte, descrevem-se os objetivos principais das Escolas Indígenas Municipais:

- A) resgatar as memórias históricas, reforçar as identidades étnicas e valorizar as línguas e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas de Manaus;
- B) facilitar o acesso às informações e aos saberes técnicos, científicos e culturais das sociedades nacionais, indígenas e não indígenas;
- C) reconhecer e enaltecer os métodos próprios dos povos indígenas de aprender, pesquisar, organizar e produzir saberes;
- D) alinhar as práticas educativas aos projetos comunitários, contribuindo para o bem-estar das comunidades indígenas de Manaus; e
- E) promover o diálogo entre os saberes indígenas e não indígenas, com uma abordagem intercultural.

Nos termos do art. 5.º da lei acima indicada, as unidades físicas de Educação Escolar Indígena no âmbito municipal serão estruturadas e gerenciadas como parte integrante da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC), sendo a Prefeitura de Manaus a responsável por sua manutenção. Logo, há 4 (quatro) escolas indígenas na área periurbana de Manaus que se adequam a esta hipótese.

### Imagem I

Nome e Endereço das Escolas Indígenas no Município de Manaus

N. ORD.	ESCOLA INDIGENA	ENDEREÇO	TOTAL
1	Escola Indígena Municipal Kunyata Putra	Comunidade São Tomé – Rio Negro, Manaus – AM	1
2	Escola Indígena Municipal Arù Waimi	Comunidade Terra Preta – Rio Negro, Manaus – AM	1
3	Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua	Comunidade Três Unidos – Rio Cueiras, Manaus – AM	1
4	Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú	Comunidade Nova Esperança – Rio Cueiras, Manaus – AM	1

Fonte: Lei Municipal nº 2.871, de 16 de setembro de 2021

A área urbana do Município de Manaus, que conta com quase 2 milhões de habitantes, apenas tem Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais (EELMCTIs). Ao todo, na data de hoje, são 23 EELMCTIs, localizados nos bairros onde há mais habitantes de diferentes etnias e que necessitam de um local para transmitir os saberes tradicionais às gerações vindouras.

Diante disso, o Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI) constitui um ambiente de aprendizagem bilíngue voltado à transmissão do conhecimento tradicional, afirmando, valorizando e fortalecendo as línguas maternas e identidades culturais dos povos indígenas de Manaus. Funciona como sala anexa de uma escola indígena municipal, assegurando autonomia pedagógica, projeto político-pedagógico próprio e gestão democrática comunitária, com planejamento específico que considera a identidade pluriétnica da cidade (art. 2, inciso III, da Lei aludida acima). O município de Manaus enfrenta desafios técnicos e financeiros para atender adequadamente aos EELMCTIs.

## **Imagem II**

Nome e Endereço dos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais no Município de Manaus

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 Wotchimaücü	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 Brasileirinho, Ramal km 8, Manaus – AM	1
3	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wanhuŕi	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 Buü-Miri	Rua 6, n. 156 – Conjunto Villar Câmara 1, Manaus – AM	1
5	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Tssetsu Kamutun Kokama	Rua Lábrea, n. 447 – Grande Vitória 1, Manaus – AM	1
6	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Bayaróá	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 Kuriá	Aldeia Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú 2, Rio Tarumã-Açu, Manaus – AM	1
8	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Tupána Yupirunga	Sítio Santa Maria 1, Rio Tarumã-Açu, Manaus – AM	1
9	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Amarini Arurá Apurinã	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 Aruca	Comunidade Livramento do Rio Tarumã-Mirim e Tarumã-Açu, Manaus – AM	1
15	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Sol Nascente	Francisca Mendes II, Manaus – AM	1
16	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nossa Senhora de Fátima	Av. Beija Flor Vermelho, Rua E 200 – Comunidade Nações Indígenas – Tarumã, Manaus – AM	1
17	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wakenai Anumarehit	Comunidade Parque das Tribos – Tarumã, Manaus – AM	1
18	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Puranga Yasanú	Comunidade Boa Esperança / Rio Cuieiras-Negro 1, Manaus – AM	1
19	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Karuara	Rua Cravinho, s/n. – Bairro João Paulo	1
20	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Nusoken II – Tarumã	Tarumã	1
21	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Yatsi ikira Lua Verde	Rua Francisca Mendes, n. 116, Cidade de Deus	1
22	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Branquinho	Igarapé do Branquinho	1
23	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Gavião	Tarumã-Açu – Igarapé do Tiú	1

Fonte: Lei Municipal nº 2.871, de 16 de setembro de 2021

Paulino e Maricaua (2024) destacam a importância de apoio, planejamento e prioridade nas suas estruturas dos referidos Espaços e Escolas Indígenas, de modo a garantir que atendam adequadamente às necessidades sociais e culturais dos alunos indígenas em suas comunidades. Para implementar o ensino nestes locais, a lei estabelece três categorias profissionais com suas atribuições específicas: Professor Indígena, Pedagogo Indígena e Professor especialista em Saberes Tradicionais.

1- *Professor Indígena* - profissional que desempenha atividades de docência em estabelecimento de educação escolar indígena, em seus diversos níveis e modalidades (Art. 2º, inciso XII);

2 – *Pedagogo Indígena* - profissional que atuará na coordenação pedagógica, auxiliando na elaboração dos projetos político pedagógicos indígenas e projetos escolares, no planejamento das atividades escolares, na elaboração e implementação dos currículos flexíveis, específicos, diferenciados, bilíngues, interculturais, partindo sempre do princípio do planejamento comunitário (Art. 2º, inciso XIII); e

3 - *Professor Especialista em 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 (Art. 2º, inciso XIV).

4 - Observa-se que, atualmente, esta Lei apenas descreve as atribuições das categorias profissionais necessárias à instrumentalização da Educação Escolar Indígena. Esta Lei não contempla um Plano de Cargos específico para os profissionais do magistério indígena. A ausência de tal plano compromete a valorização desses profissionais e dificulta a atração e a retenção de educadores qualificados. Embora, a elaboração de um Plano de Cargos específico seja essencial para garantir o reconhecimento das particularidades da profissão e a adequação das condições de trabalho às necessidades das comunidades indígenas. Vide abaixo os Sumários de Atribuições dos 3 (três) profissionais:

### **Imagem III**

Sumário de Atribuições da Categoria de Professor Indígena

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.
<b>Sumário das Atribuições</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar da elaboração de currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas;</li> <li>• Colaborar com a produção de material didático-científico diferenciado para as escolas indígenas;</li> <li>• Ministrar o ensino de forma bilingue e/ou multilingue, de acordo com a realidade sociolinguística de cada comunidade;</li> <li>• Colaborar com a condução do processo de estabelecimento de sistema ortográfico da língua materna;</li> <li>• Colaborar com a realização de levantamentos sociolinguísticos da comunidade em que atua;</li> <li>• Participar do planejamento e da execução das ações pedagógicas na escola indígena onde atua;</li> <li>• Articular e participar da elaboração de projetos societários com a comunidade escolar indígena;</li> <li>• Colaborar com a elaboração de estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento das escolas indígenas;</li> <li>• Colaborar, acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da educação escolar indígena em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;</li> <li>• Colaborar com a promoção de ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar indígena;</li> <li>• Analisar, com a comunidade escolar indígena, documentos e projetos encaminhados pela Semed, podendo implementá-los ou não nas escolas;</li> <li>• Analisar, a partir de metodologias específicas voltadas à educação escolar indígena, desenvolvidas pela Semed, os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico;</li> <li>• Conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre as escolas indígenas;</li> <li>• Exercer outras atividades correlatas e afins.</li> </ul>	

Fonte: Lei Municipal nº 2.871, de 16 de setembro de 2021

Conforme Paulino e Maricaua (2024, p. 9), Manaus apresenta alguns dos mais baixos índices de qualidade educacional no Brasil. Grande parte dos professores indígenas ainda possui apenas o ensino médio e, embora alguns estejam matriculados em cursos de Licenciatura Intercultural, muitos não possuem formação específica para o magistério. Esse quadro é agravado pela predominância de professores não indígenas e pelo alto número de contratos temporários e precários entre os docentes indígenas. Além disso, a organização pedagógica e curricular de algumas escolas indígenas não segue integralmente as normativas constitucionais, o que compromete os direitos educacionais dos povos indígenas (Paulino; Maricaua, 2024, p. 9).

A qualificação de professores indígenas é um dos principais desafios para melhorar a educação escolar indígena, uma vez que exige formação superior específica. Esse avanço depende do empenho dos gestores públicos em fornecer profissionais qualificados e infraestrutura adequada (Paulino; Maricaua, 2024, p. 10).

A substituição gradual de professores não indígenas por indígenas, a oferta de alimentação escolar e o uso da língua indígena como meio de instrução são aspectos fundamentais para fortalecer a eficácia pedagógica, promovendo um ambiente que valorize a identidade cultural e eleve a autoestima dos alunos indígenas.

## Imagem IV

### Sumário de Atribuições da Categoria de Pedagogo da Educação Indígena

<b>Título do Cargo</b>	<b>Categoria Pedagogo de Educação Indígena</b>
<b>Natureza do Cargo</b>	Específico
<b>Escolaridade</b>	Nível superior, comprovado por certificado de conclusão de curso em Pedagogia Intercultural ou Pedagogia.
<b>Especificidade</b>	Possuir o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (Rani) ou Declaração de Pertencimento. Residir na circunscrição da escola indígena à qual prestará concurso.
<b>Sumário das Atribuições</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Coordenar, orientar e acompanhar a execução de propostas pedagógicas na educação escolar indígena;</li><li>• Orientar a elaboração dos projetos político-pedagógicos e regimentos internos das escolas indígenas;</li><li>• Participar do processo de construção de currículos e propostas pedagógicas das escolas indígenas;</li><li>• Orientar a produção de material didático-científico diferenciado para as escolas indígenas;</li><li>• Conduzir o processo de estabelecimento de sistema ortográfico da língua materna;</li><li>• Realizar levantamentos sociolinguísticos da comunidade em que atua;</li><li>• Coordenar o planejamento e a execução de ações e projetos pedagógicos na escola indígena onde atua;</li><li>• Estimular, articular e participar da elaboração de projetos societários na comunidade escolar indígena;</li><li>• Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento das escolas indígenas;</li><li>• 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;</li><li>• Promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar indígena;</li><li>• Analisar, com a comunidade escolar indígena, documentos e projetos encaminhados pela Semed, podendo implementá-los ou não nas escolas;</li><li>• Analisar, a partir de metodologias específicas voltadas à educação escolar indígena, desenvolvidas pela Semed, os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico;</li><li>• Estimular a implantação de inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre as escolas indígenas;</li><li>• Exercer outras atividades correlatas e afins.</li></ul>	

Fonte: Lei Municipal nº 2.871, de 16 de setembro de 2021

A presença do pedagogo especializado em Educação Indígena nas escolas é indispensável para o aprimoramento educacional, por meio da formação de docentes, da implementação de concursos públicos que reconheçam as particularidades culturais e da adequação dos recursos pedagógicos e da infraestrutura escolar (Paulino; Maricaua, 2024, p. 11).

A finalidade, contudo, enfrenta desafios devido à inadequação das políticas públicas, ainda fundamentadas em princípios universalistas que não contemplam a diversidade das realidades indígenas, e pela escassez de pedagogos especializados em Educação Indígena no Estado do Amazonas.

Conforme Paulino e Maricaua (2024, p. 10), o aumento progressivo dos investimentos destinados à manutenção de pedagogos especializados em Educação Indígena nos Espaços de Ensino da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTIs) e nas escolas indígenas, com respaldo do FUNDEB e PNAE, constitui um avanço.

O financiamento contempla coeficientes diferenciados para estudantes indígenas, levando em conta as especificidades econômicas e culturais desse contexto.

Devem ser estabelecidos critérios para a gestão desses recursos, ajustados às necessidades das escolas indígenas. O controle social, aliado à competência técnica e ética dos gestores, é imprescindível para o uso eficaz dos recursos e a promoção de uma educação de qualidade aos povos indígenas.

### Imagem V

#### Sumário de Atribuições da Categoria de Professor Especialista em Saberes Tradicionais

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.
<b>Sumário das Atribuições</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministrar aulas teóricas e práticas na perspectiva de revitalização/fortalecimento da língua materna indígena e dos saberes tradicionais do seu povo;</li> <li>• Participar da elaboração de currículos e programas de ensino específicos;</li> <li>• Participar do planejamento e da execução das ações pedagógicas onde atua;</li> <li>• Estimular, articular e participar da elaboração de projetos societários com a comunidade escolar indígena;</li> <li>• Colaborar com a elaboração de estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento da educação indígena;</li> <li>• Colaborar com a promoção de ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar indígena;</li> <li>• Analisar, com a comunidade escolar indígena, documentos e projetos encaminhados pela Semed, podendo implementá-los ou não;</li> <li>• Exercer outras atividades correlatas e afins.</li> </ul>	

Fonte: Lei Municipal nº 2.871, de 16 de setembro de 2021

Para realizar suas atribuições, os Professores Especialistas de Saberes Tradicionais necessitam de uma boa infraestrutura dos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTIs), o que não ocorre porque estes espaços são marcados por constantes precariedades. Os problemas incluem desde locais improvisados até instalações inadequadas e em condições deficientes para que os alunos tenham contato com os utensílios, plantas medicinais e outros materiais necessários ao Ensino dos saberes tradicionais.

Os Professores Mestres de Saberes Tradicionais encontram-se em uma categoria intermediária, quase como assessores pedagógicos dos professores. Embora reconheça a importância desses professores, a previsão de sua remuneração e incentivo pela administração pública, conforme estabelecido na lei, pode violar o princípio constitucional da investidura em cargo público mediante concurso, conforme o art. 37, II da Constituição Federal. É necessário, portanto, revisar essa disposição para assegurar sua compatibilidade com o ordenamento jurídico, respeitando a exigência de concurso público para o ingresso em cargos remunerados.

## **1.4 Perspectivas das políticas públicas para a implementação plena da educação escolar indígena em Manaus**

### **A) Fundamentos das Políticas Públicas**

No cenário político, a formulação de políticas públicas é essencial para demonstrar a eficácia e eficiência do governo. Conforme Monteiro (Ostrom, 2022, p. 40), identificou-se uma “crise intelectual” na teoria da administração pública, que estava excessivamente voltada à eficiência processual nos Estados Unidos. Para abordar essa crise, ele criou um método de estudo baseado em três pilares: o “individualismo metodológico,” que assume que o indivíduo age racionalmente em busca de seus interesses; a distinção entre bens públicos e privados, onde os bens públicos são, em princípio, acessíveis a todos; e a adoção de múltiplas estruturas de decisão, permitindo aos indivíduos uma maior diversidade de escolhas racionais. Essa teoria se desvia da centralização de controle na administração pública.

Monteiro (2022, p. 40) afirma que “as políticas públicas são públicas, e não privadas ou apenas coletivas,” sendo sua dimensão definida não pela abrangência populacional ou territorial, mas pelo caráter autoritativo que as decisões e ações ganham sob o poder público soberano. A esfera das políticas públicas é influenciada por fatores como: cultura política, opinião pública, interesses sociais, economia, estruturas institucionais, relações federativas, separação de poderes e o sistema partidário.

O processo político apresenta falhas que afetam a implementação das políticas públicas, pois os indivíduos agem baseados em razão, emoção e sentimentos, prejudicando a eficácia do sistema. Isso faz com que o tema permaneça em constante debate entre acadêmicos.

A formulação de políticas públicas pode ser definida como “um conjunto de decisões interligadas, tomadas por um ator ou grupo político, sobre a escolha de objetivos e dos meios adequados para alcançá-los, dentro de um contexto específico onde esses atores possuem o poder de decidir” (Monteiro, 2022, p. 36).

“As políticas públicas consistem em programas de ação governamental que visam coordenar os recursos do Estado e atividades privadas para a realização de objetivos politicamente determinados e de relevância social” (Monteiro, 2022, p. 36).

### **B) Conceito de Políticas Públicas**

Segundo Tinoco et al. (2007, p. 36-37), políticas públicas englobam planos, programas e projetos elaborados majoritariamente na esfera governamental, visando responder às necessidades da sociedade. Para serem consideradas políticas públicas, essas ações devem ser formuladas, ou ao menos processadas, dentro de uma estrutura governamental, que compreende procedimentos, influências e instituições próprias desse ambiente.

Monteiro (2022, p. 41) afirma que as demandas de políticas públicas podem ser de diferentes naturezas: novas, quando surgem devido a novos atores políticos ou problemas; recorrentes, refletindo questões ainda pendentes; e reprimidas, constituídas por uma situação não abordada ou pela omissão em tomar decisões. As políticas são classificadas conforme seus objetivos: estruturais, quando tratam de questões como renda e emprego; conjunturais, voltadas para situações emergenciais; e universais, segmentais ou fragmentadas, dependendo de sua abrangência. Em termos de impacto, podem ser distributivas, oferecendo benefícios individuais; redistributivas, que reorientam recursos entre grupos sociais; ou regulatórias, definindo regras e procedimentos.

Monteiro (2022, p. 56) discorre sobre oito modelos distintos para a análise das políticas públicas. No modelo institucional, as políticas são vistas como governamentais e adquirem caráter público após a validação pelas instituições. O modelo de processo examina as etapas de identificação de problemas, formulação, legitimação, implementação e avaliação das políticas. O modelo de grupos enfatiza a interação de indivíduos organizados em demandas ao governo, enquanto o modelo de elite vê as políticas como direcionadas de cima para baixo, influenciadas pelas preferências das elites.

Conforme Souza (2006, p. 38-39), a formulação de políticas públicas no Brasil deve seguir princípios estruturais que diferenciem as intenções governamentais de suas obrigações. Essas políticas envolvem múltiplos agentes em diferentes níveis, incluindo atores governamentais e outros participantes significativos. Elas vão além de normas e leis, constituindo ações orientadas por objetivos definidos. Embora possam ter efeitos de curto prazo, trata-se de iniciativas de longo alcance, que abrangem fases de implementação, efetivação e avaliação, visando resolver problemas sociais como saúde, educação e assistência social.

No contexto administrativo, a política é fundamental para a formulação de políticas públicas, viabilizada por ações governamentais. A administração pública se

torna um meio essencial no processo político, sendo responsável pela implementação das políticas. Isso se baseia na posição de teóricos das organizações públicas, que rejeitaram a divisão entre administração e política.

As políticas públicas educacionais compreendem o conjunto de medidas e decisões governamentais voltadas à educação nacional, conforme Lenzi (2023, p. 1), “as políticas públicas educacionais estão relacionadas a todas as medidas e decisões que o governo toma no campo da educação”. As ações, desenvolvidas pelos governos, buscam assegurar o acesso universal à educação e envolvem a participação cidadã por meio de conselhos, os quais possibilitam a interlocução direta entre a sociedade e os representantes governamentais, permitindo a formulação e o aprimoramento das políticas educacionais com base em demandas sociais (Lenzi, 2023).

### C) Tipologia das Políticas Públicas

Conforme Monteiro (2022, p. 42), a variedade de tipos de políticas públicas é fundamentada em teorias que ajudam a classificar os temas, atores, instituições e estilos que fazem parte do processo. Entre os principais modelos, destacam-se as políticas intersetoriais, que envolvem diferentes níveis de governo, e os modelos internacionais que se concentram em fenômenos político-administrativos.

Monteiro (2022, p. 42) menciona que “a tipologia de Wilson se baseia na distribuição dos custos e benefícios das políticas públicas”. Ele identifica quatro categorias: a política clientelista, que concentra os benefícios em grupos específicos enquanto distribui os custos pela sociedade; a política de grupos de interesse, que aloca benefícios e custos para certas categorias; a política empreendedora, que proporciona benefícios coletivos com custos atribuídos a grupos específicos; e a política majoritária, onde tanto custos quanto benefícios são disseminados entre toda a coletividade. Secchi, ao citar Gormley, classifica as políticas públicas segundo sua capacidade de atrair a atenção pública e o nível de complexidade que exigem, diferenciando entre políticas de audiência, de menor complexidade, políticas de sala de reuniões e políticas de sala operatória, estas últimas demandando maior apelo popular e especialização técnica.

Conforme Secchi (2010, p. 24), analistas de políticas públicas podem basear suas análises em tipologias já existentes ou criar, utilizando um processo indutivo que se fundamenta na habilidade do pesquisador de desenvolver critérios diferenciados para examinar variáveis ou propor novas categorias analíticas para classificar fenômenos.

Lowi (2024, p. 2) argumenta que as políticas distributivas consistem em decisões governamentais que, no curto prazo, não enfrentam restrições de recursos.

Originadas na política fundiária do século XIX, essas políticas destinam recursos a projetos como infraestrutura e serviços públicos, atendendo a interesses específicos. As decisões são fragmentadas, não seguindo critérios universais e associadas ao clientelismo devido à individualização das alocações. Nesse cenário, favorecidos e desfavorecidos raramente se confrontam, uma vez que os interesses de grupos influentes são ajustados por meio de decisões subsequentes também individualizadas.

Conforme Secchi (2012, p. 45), as políticas redistributivas visam à transferência de renda através de financiamentos em serviços e recursos, onde as classes mais altas financiam programas destinados às classes menos favorecidas. Um exemplo é o ICMS, um imposto que redistribui parte da renda da população mais abastada. Essas políticas geram controvérsias, pois a população que arca com os custos costuma ser mais politicamente organizada. Para minimizar resistências, alguns governos redistribuem não apenas valores financeiros, mas também serviços públicos.

No Brasil, as políticas públicas seguem o modelo teórico de Lowi, que as divide em cinco categorias principais: distributivas, constitutivas ou de infraestrutura, regulamentares, redistributivas e específicas. Essa classificação facilita a sistematização das ações governamentais, permitindo uma análise objetiva e crítica de sua formulação e implementação.

As políticas constitutivas, ou de infraestrutura, estabelecem diretrizes fundamentais que regulam a criação de políticas públicas, definindo como, por quem e sob quais condições essas políticas devem ser implementadas. Essas diretrizes abrangem competências e normas que orientam a participação da sociedade no processo decisório. Secchi (2012, p. 44) descreve essas políticas como meta-políticas, que operam acima de outras, influenciando diretamente as dinâmicas em diferentes esferas do governo. Elas organizam também a distribuição de competências entre os três poderes, o sistema eleitoral, as relações intergovernamentais e a participação da sociedade civil. Um exemplo seria a legislação que exige que partidos escolham seus candidatos por meio de processos internos, com listas fechadas apresentadas aos eleitores, visando tratar questões como as fragilidades partidárias e a infidelidade política no Brasil.

De acordo com Secchi (2012, p. 44), as políticas regulamentares estabelecem e fiscalizam leis e normas que garantem o bem comum. Elas definem padrões de conduta para os setores público e privado, regulando aspectos sociais e comerciais. Exemplos incluem a obrigatoriedade do uso de capacetes por motociclistas para reduzir acidentes

urbanos, além de regulamentações sobre o aborto, a eutanásia e a proibição de fumar em locais fechados, todas voltadas para a proteção da coletividade.

#### D) Avaliação das Políticas Públicas

A avaliação das políticas públicas, de acordo com Secchi (2010, p. 49), envolve o julgamento da validade das propostas de ação pública e a eficácia dos projetos que foram implementados. Após a implementação, é fundamental verificar se os objetivos definidos nas etapas anteriores foram atingidos.

A avaliação contínua das políticas públicas é crucial para garantir sua eficácia. Esse processo possibilita ajustes que alinham os objetivos aos resultados obtidos, otimizando, assim, a utilização dos recursos. É importante que a avaliação abarque todas as fases do processo, a fim de assegurar que as metas sejam alcançadas de maneira eficiente.

Conforme afirmam Lopes, Amaral e Caldas (2008), a avaliação é um recurso essencial para orientar a formulação de políticas públicas e garantir a transparência das ações. Ela fundamenta decisões, corrige desvios, previne falhas e assegura que os recursos sejam utilizados para alcançar os resultados esperados. Além disso, a avaliação identifica barreiras que podem comprometer o sucesso dos programas e estimula a colaboração entre os diversos atores envolvidos.

Monteiro (2022) enfatiza que a avaliação abrange a análise dos impactos e resultados das políticas públicas, bem como das ações realizadas, funcionando como um mecanismo de aprendizado para os participantes do processo. A ferramenta de *accountability* é empregada para assegurar que as políticas públicas cumpram os objetivos estabelecidos.

Segundo Monteiro (2022), a *accountability* consiste em mecanismos que garantem a responsabilização dos gestores pelos resultados de suas ações, sejam em instituições públicas ou privadas. No âmbito público, a *accountability* ganha maior importância devido à necessidade de participação democrática, visando reduzir os riscos relacionados à concentração de poder. Além disso, esse processo exige que os gestores atuem com transparência, garantindo a participação da sociedade e promovendo uma gestão democrática.

Monteiro (2022) classifica a *accountability* em dois tipos: a vertical, que se refere à relação hierárquica entre quem detém o poder e aqueles que fiscalizam e exigem prestação de contas, como a relação entre o Estado e a população, evidenciada

pelo processo eleitoral; e a horizontal, que envolve o controle mútuo entre as instituições públicas, como ocorre entre os três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e pelas agências reguladoras.

Todas essas teorias que estabelecem os conceitos, fundamentos e tipologias das políticas públicas devem ser aplicadas em nível estadual, para que os padrões exigidos possam ser estudados no caso concreto do Amazonas.

As políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas visam assegurar o acesso e a qualidade educacional, preservando a cultura, as línguas nativas e os saberes tradicionais das comunidades indígenas. Fundamentam-se na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em programas federais, como o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Caminho da Escola e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), respectivamente abordando dimensões específicas da inclusão educacional.

No Amazonas, o Programa Brasil Alfabetizado tem sido implementado em comunidades indígenas, promovendo a alfabetização de jovens, adultos e idosos em áreas remotas. A iniciativa busca mitigar o analfabetismo, enfrentando desafios como barreiras geográficas e a escassez de profissionais qualificados para atuar em contextos indígenas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma política implementada no estado para atender indígenas que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade apropriada. No entanto, enfrenta desafios, pois os conteúdos e metodologias nem sempre são adaptados ao contexto cultural das comunidades indígenas, reduzindo sua eficácia nas aldeias.

O Caminho da Escola, voltado à melhoria do transporte escolar, foi incorporado no Amazonas, mas enfrenta dificuldades operacionais. Em áreas isoladas, o transporte fluvial é essencial, porém os veículos fornecidos pelo programa nem sempre são adequados às condições locais, comprometendo a frequência regular dos estudantes indígenas.

O PROLIND é implementado parcialmente em parceria com universidades públicas estaduais e federais, buscando formar professores indígenas com licenciaturas interculturais para atuação em suas comunidades.

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) oferece apoio pedagógico às escolas indígenas, buscando adaptar o currículo às necessidades

culturais e linguísticas dessas comunidades. Entretanto, muitas instituições ainda enfrentam problemas estruturais, com instalações inadequadas para a demanda.

Embora as políticas nacionais tenham sido parcialmente implementadas no Amazonas, desafios persistem na adaptação ao contexto local. Barreiras logísticas, infraestrutura insuficiente e a necessidade de formação de professores especializados em educação intercultural limitam sua eficácia. No entanto, o estado tem avançado em alguns aspectos e segue buscando soluções para garantir uma educação de qualidade que respeite e valorize as especificidades culturais indígenas.

O foco principal deste item está na educação escolar indígena, com atenção especial à Escola Indígena Municipal na zona urbana de Manaus e à garantia de formação continuada em nível superior para professores indígenas. No entanto, o município ainda não possui uma legislação específica que assegure os direitos dos professores indígenas no serviço público após a conclusão de sua graduação. Apenas uma Lei promulgada em 2021 que dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal. Nesta Lei estabeleceu-se em 2021 apenas 43 vagas para os professores e pedagogo com 20h, ou seja, tempo parcial. Não há professores e pedagogos indígenas em tempo integral.

### Imagem VI

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

Fonte: Lei Municipal nº 2.871, de 16 de setembro de 2021

Conforme o Relatório de Avaliação e Metodologia dos Representantes Indígenas dos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais em Manaus e Entorno, em 2023, pela primeira vez, foi feito um censo independente para os alunos das escolas municipais e indígenas de Manaus, desvinculado do Censo Escolar do INEP. Esse censo incluiu informações específicas para diferenciar alunos indígenas matriculados em escolas municipais não indígenas dos que estão em escolas indígenas na área urbana (Paulino; Maricaua, 2024, p. 2).

Conforme Paulino e Maricaua (2024), a educação escolar indígena de Manaus segue parâmetros legais para atender às necessidades culturais de grupos étnicos diversos, oferecendo modalidades bilíngues, monolíngues e trilíngues, com professores das línguas Apurinã, Nheengatu, Kokama, Kambeba, Sateré, Tikuna e Tukano. A consolidação de uma política educacional diferenciada contribui para o aprimoramento da metodologia nos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTIs) e nas escolas indígenas em Manaus (p. 3).

A regulamentação dos Espaços de Ensino da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTIs), aliada à contratação de docentes indígenas e à formulação de material didático específico, é fundamental para consolidar a educação escolar indígena em Manaus (Paulino; Maricaua, 2024, p. 3). Essa normatização pode descentralizar recursos, institucionalizar os EELMCTIs no sistema educacional local e viabilizar Projetos Políticos Pedagógicos ajustados às particularidades culturais e linguísticas dos povos indígenas (Id., 2024, p. 5). Embora os espaços em questão sejam formalmente reconhecidos, ainda demandam medidas normativas para sua plena implementação.

O processo de regulamentação dos Espaços (EELMCTIs) é conduzido pelos trabalhos da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), responsável pela estruturação dessas 23 unidades de ensino. É importante para a viabilidade dos trabalhos e a concretização das agendas a articulação entre autoridades municipais, lideranças e docentes indígenas, possibilitando a interação com as comunidades e a promoção das políticas educacionais às demandas socioculturais específicas.

Em determinados contextos, como em São Gabriel da Cachoeira (AM), a ocupação de cargos políticos por lideranças indígenas, galgando-se funções na administração municipal e em secretarias de educação, viabiliza o diálogo e contribui para a formulação de estratégias institucionais compatíveis com a realidade educacional indígena (Paulino; Maricaua, 2024, p. 5).

O município busca superar limitações técnicas e financeiras na atenção às demandas indígenas. Além de agilizar a regularização dos EELMCTIs em salas anexas, torna-se essencial que esse processo administrativo e pedagógico incorpore os princípios da educação indígena escolar específica, bilíngue, intercultural e autônoma (Paulino; Maricaua, 2024, p. 5).

Portanto, recomenda-se a priorização do caso para mitigar potenciais prejuízos aos alunos decorrentes da demora.

A regulamentação da educação escolar indígena demanda a colaboração entre comunidades, Poder Legislativo e instituições educacionais nos âmbitos municipal e estadual. A implementação dessa iniciativa pode possibilitar a qualidade do atendimento educacional, atendendo-se às necessidades específicas das comunidades indígenas e ao marco legal vigente (Paulino; Maricaua, 2024, p. 5).

Conforme destacam Paulino e Maricaua (2024, p. 6), a educação escolar indígena enfrenta desafios estruturais significativos, como o uso de "salas anexas" improvisadas nas residências de professores, um modelo recorrente em terras indígenas que estão em processo de regularização fundiária, onde a infraestrutura escolar ainda não foi devidamente estabelecida. Em contextos em que a capacidade das escolas é limitada, outros espaços comunitários — como salões, igrejas e postos de saúde — são utilizados temporariamente para suprir a demanda educacional (Paulino; Maricaua, 2024, p. 6).

Além disso, observa-se que a resistência de segmentos da população local em reconhecer a educação escolar indígena como uma modalidade autônoma, especialmente fora das áreas demarcadas, exacerba as dificuldades que as comunidades enfrentam na garantia de seu direito à educação diferenciada, sobretudo em territórios ainda em disputa (Paulino; Maricaua, 2024, p. 6). Portanto, o domínio de dados sobre os Espaços de Ensino da Língua e Cultura Materna, bem como sobre a educação escolar indígena de maneira ampla, configura-se como um elemento essencial para o planejamento, execução e avaliação de políticas públicas eficientes.



enfrentados pelas comunidades indígenas em contextos urbanos, onde a lógica da regulação/emancipação é frequentemente desfigurada pela apropriação/violência. Essa dinâmica é visível na realidade do Parque das Tribos, que busca reafirmar seus direitos em meio à exclusão urbana.

Krenak (2019, p. 27) afirma que “a humanidade precisa reaprender a habitar a Terra como quem passa por um jardim e não como quem devora tudo pelo caminho”. O Parque das Tribos é um local onde práticas sustentáveis e o respeito à natureza são fundamentais para a convivência. “Nosso modo de vida pode ser um presente ou uma condenação” (id., p. 29), ressaltando a importância das escolhas cotidianas na construção de um futuro sustentável.

As lideranças indígenas no Parque articulam estratégias políticas fundamentadas em princípios de interculturalidade e resistência cultural. Vieira (2023, p. 89) observa que a organização desses espaços demanda políticas públicas que transcendam abordagens genéricas, agregando perspectivas etnoeducacionais e assegurando direitos essenciais, como a educação escolar diferenciada. Krenak (2019, p. 15) ressalta que “os povos originários têm a responsabilidade de preservar a memória do planeta, resistindo às forças que querem apagá-la”. Assim, as estratégias desenvolvidas no Parque articulam tradição e modernidade de maneira harmônica.

Os desafios enfrentados pelo Parque vão além das questões fundiárias e infraestruturais, abrangendo justiça social e sustentabilidade. Essa perspectiva é corroborada pelos estudos de Santos (1999, p. 144) e Baniwa (2019, p. 39), que arguem a interculturalidade como um fator considerável para a progressão da resiliência identitária indígena em contextos urbanos.

A análise crítica é essencial para compreender a contradição existente na relação entre os direitos formais e as práticas de exclusão vivenciadas no Parque das Tribos. Krenak (2019, p. 45) adverte que “não se pode construir uma sociedade justa sobre os escombros daquilo que destruímos sem remorso”.

Lévi-Strauss (1976, p. 78) destaca que as estruturas sociais tradicionais permanecem vivas por meio de redes simbólicas que sustentam a coesão comunitária. No Parque das Tribos, essa coesão é fortalecida por práticas como a educação bilíngue, que vai além do ensino linguístico ao assentar saberes culturais indispensáveis à continuidade identitária. A mesma abordagem realça a capacidade de adaptação das comunidades indígenas às mudanças urbanas. Krenak (2019, p. 51) reflete que “as línguas e saberes ancestrais são mapas para um mundo que ainda resiste às forças de destruição”.

De acordo com Giddens (1991, p. 123), os efeitos da modernidade globalizada sobre as dinâmicas locais salientam a importância de modelos de governança que conciliem demandas globais e preservação de valores locais. No Parque das Tribos, práticas inclusivas e sustentáveis representam uma reconfiguração sociopolítica que busca contrabalançar modernidade e tradição, favorecendo a equidade social. “A ideia de progresso não pode ser uma desculpa para varrer culturas inteiras do mapa” (Krenak, 2019, p. 38), refletindo uma crítica às abordagens homogeneizadoras do desenvolvimento.

A análise epistemológica de Gersem Baniwa (2019, p. 41) reforça a necessidade de um diálogo entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais. O autor argumenta que a superação de paradigmas coloniais é essencial para consolidar a autonomia indígena em instituições, com a vigilância epistemológica servindo como ferramenta transformadora. Nesse sentido, Krenak (2019, p. 57) assevera que “o futuro só será possível se aprendermos com os povos que sempre souberam cuidar da Terra”.

Almeida (2020, p. 65) destaca a importância dos centros educacionais para a identidade cultural de crianças e jovens no Parque das Tribos. Esses espaços reúnem práticas interculturais e valores comunitários, permitindo que a tradição e a modernidade convivam num cenário de constantes mudanças. Para Krenak (2019, p. 19), “a educação deve ser um campo fértil para plantar as sementes do respeito e da diversidade”.

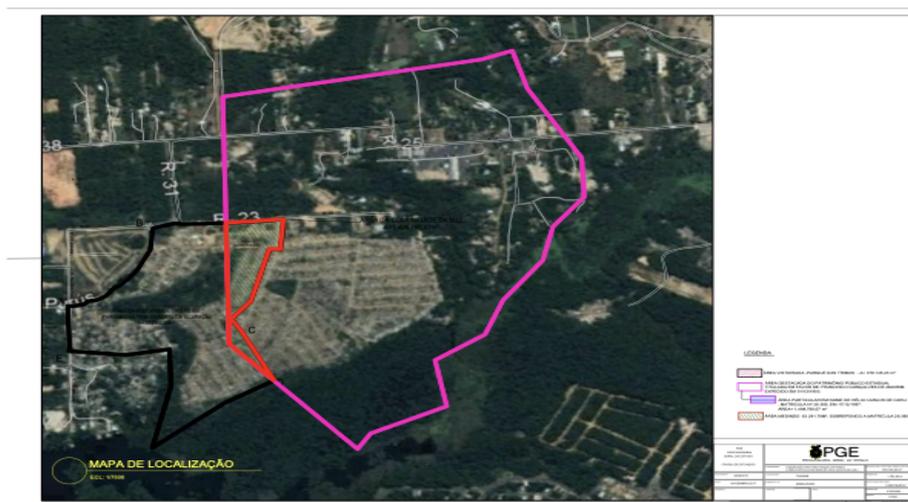
Aguiar (2021, p. 298) analisa a complexidade dos conflitos fundiários em áreas urbanas ocupadas por comunidades indígenas, apontando que a regularização fundiária deve ser acompanhada por estratégias que respeitem a autonomia local e aperfeiçoem a articulação entre comunidades e instituições governamentais, analisando as soluções para a diversidade cultural dessas populações. Santos (2016, loc. cit.) assinala que as cidades, enquanto estruturas hegemônicas, propagam dissemelhanças que segregam os povos indígenas.

O Parque das Tribos, no entanto, irrompe como um espaço de resistência e transformação, contrastando os paradigmas que sustentam a exclusão urbana e requerendo direitos culturais e sociais. “As atividades dos indígenas na cidade propõem uma racionalidade alternativa, que passa pela ressignificação das relações humanas com a floresta fragmentada no perímetro urbano” (id.).

Mustafá (2018) ressalta que a origem da Comunidade Parque das Tribos remonta à década de 1980, quando indígenas do interior do Amazonas migraram para Manaus. O crescimento demográfico ocorreu gradativamente, iniciando-se com a família de Dona Raimunda, hoje matriarca do PQT. Posteriormente, chegaram outras famílias indígenas, alguns parentes, e não indígenas, sobretudo do interior do Estado. Assim surgiu a comunidade

Cristo Rei, que abrange o PQT e faz fronteira com a extinta invasão Cidade das Luzes. A área mais antiga, ocupada principalmente por não indígenas, apresenta características urbanas, com infraestrutura de água encanada, luz elétrica e ruas asfaltadas (Mustafá, 2018, p. 80).

**Imagem IX. Mapa de localização do Parque das Tribos – área vistoriada de 378.145.23 m<sup>2</sup>**



Fonte: PGE - Procuradoria Geral do Estado (2024).

O Parque das Tribos, situado na zona oeste de Manaus, foi estabelecido em 2014 e abriga aproximadamente mil famílias de 35 etnias, como Apurinã, Baré, Kokama, Tikuna, Wanano, Sateré-Mawé e Tukano. Raimunda da Cruz Ribeiro, da etnia Kokama, relembra: “um senhor, já falecido, disse ao meu marido que essa área não tinha dono porque o dono havia falecido há 25 anos e que tudo estava abandonado”, o que motivou a ocupação da região pelo casal, que buscava alternativas de vida após se mudar para Manaus na década de 1980 (Amazônia Real, 2018, p. 7).

Desde sua formação, o Parque das Tribos tem recebido investimentos em infraestrutura da Prefeitura de Manaus. Segundo a Secretaria Municipal de Infraestrutura, “foram terraplanadas 20 vias, com cinco totalmente asfaltadas”. Além disso, houve a implantação de drenagem profunda, 103 pontos de iluminação pública e sistemas de eletrificação, fiscalizados pela Unidade Gestora de Projetos Municipais e Abastecimento de Energia (Id., p. 10).

Entretanto, disputas judiciais dificultam a regularização fundiária. Um parecer de 2016 da Procuradoria Geral do Estado do Amazonas destacou que “a certidão do imóvel revela a existência de graves inconsistências e ilegalidades”, incluindo a sobreposição de

matrículas. A área reivindicada por Hélio Carlos de Carli sobrepõe-se a outra propriedade registrada em 1977 (Id., p. 15). Esse imbróglio levou órgãos como o MPF a atuarem na defesa da comunidade.

Em reunião promovida pelo MPF em 23 de março de 2021, lideranças comunitárias discutiram soluções para a organização interna e regularização da posse. A cacica Lutana Kokama afirmou que “sempre exerceu liderança interna na comunidade, mas não para órgãos públicos” e defendeu a formação de uma associação representativa. Joílson Karapãna complementou, ressaltando “a necessidade de definir a liderança da comunidade para avançar em questões como construção de escolas e UBS” (Brasil. Ministério Público Federal, 2021, p. 2).

Diante das restrições impostas pela pandemia de COVID-19, alternativas como eleições individuais ou documentos assinados pela comunidade foram sugeridas pelo procurador Fernando Merloto Soave. Ele destacou que esses mecanismos poderiam viabilizar a regularização fundiária e a consolidação organizacional do Parque das Tribos (Id., p. 2).

O impacto social do Parque das Tribos também se reflete na sua visibilidade acadêmica. Desde 2014, estudantes e pesquisadores de diversas instituições têm analisado as dinâmicas sociais, culturais e econômicas da comunidade, reconhecendo-a como exemplo de resistência indígena urbana (Amazônia Real, Id., p. 17). Além disso, o local é frequentemente citado em relatórios de direitos humanos por evidenciar desafios de inclusão e preservação cultural em ambientes urbanos (Loc. cit., p. 18).

A situação jurídica do Parque das Tribos ganhou novos contornos com a decisão judicial de 2018, que determinava a reintegração de posse da área. A juíza Raffaella Cássia de Sousa argumentou que “a posse é o exercício de um poder de fato sobre a coisa” (Id., p. 19). No entanto, advogados da comunidade contestaram a matrícula apresentada pelo empresário Hélio de Carli, apontando inconsistências que invalidariam sua reivindicação. Esse parecer foi corroborado por um estudo técnico da Procuradoria Geral do Estado, que identificou graves irregularidades no registro do imóvel (Id., p. 20).

A luta pela manutenção da comunidade incluiu manifestações e protestos. Em 2016, um ato público contra a decisão de reintegração de posse reuniu lideranças indígenas e representantes de movimentos sociais (Brasil. Ministério Público Federal, 2021, p. 4). Essas ações fortaleceram a mobilização política e garantiram o apoio da Defensoria Pública da União e da FUNAI.

O Parque das Tribos consolidou-se como referência na luta por direitos indígenas em contextos urbanos. “A preservação da identidade cultural e a garantia de direitos são

essenciais para a sobrevivência de nossa comunidade”, afirmou Lutana Kokama em entrevista (Brasil. Ministério Público Federal, p. 5). Sua história reflete os desafios enfrentados, bem como a resiliência e o espírito de coletividade dos moradores.

Apesar das adversidades, a comunidade permanece como símbolo de resistência e esperança, buscando equilibrar tradições culturais e demandas urbanas. Estudos e relatos continuam a documentar essa trajetória, contribuindo para um entendimento mais amplo dos direitos e desafios das populações indígenas no Brasil contemporâneo.

Os registros históricos do Parque das Tribos evidenciam o papel das lideranças indígenas na construção de soluções locais. Na reunião de 2021, Joílson Karapãna ressaltou a necessidade de envolvimento de todas as etnias para evitar disputas internas, propondo “uma articulação ampla e inclusiva entre as lideranças” (Brasil. Ministério Público Federal, p. 3). Essa articulação foi considerada essencial para avançar nas pautas de infraestrutura e representatividade política.

A urbanização trouxe desafios específicos para a identidade cultural da comunidade. Durante as discussões, destacou-se que “a criação de uma escola bilíngue e de espaços culturais fortalecerá o vínculo dos jovens com suas tradições” (Amazônia Real, 2018, p. 22). A implementação desses espaços é prioridade para garantir a transmissão dos saberes tradicionais às novas gerações.

As questões jurídicas continuam centrais na trajetória do Parque. Em 2021, o procurador Fernando Merloto Soave reiterou que “a regularização fundiária requer a articulação entre órgãos municipais, estaduais e federais” (Id., p. 4). A indefinição sobre a posse da terra dificulta investimentos de longo prazo na comunidade.

A trajetória do Parque das Tribos reflete a resiliência de seus moradores e sua capacidade de mobilização. Entre os desafios enfrentados estão a integração de serviços públicos, a preservação da identidade cultural e o reconhecimento legal. O papel das lideranças e a articulação com órgãos públicos e entidades civis têm sido essenciais para garantir avanços e estabilidade à comunidade.

A ausência de uma solução definitiva para a regularização fundiária ainda gera instabilidade jurídica e política. Conforme parecer técnico da Procuradoria Geral do Estado em 2016, “a sobreposição de matrículas agrava os conflitos territoriais e dificulta a implementação de políticas públicas efetivas” (Amazônia Real, 2018, p. 16). Esse entrave limita a expansão de serviços básicos e prejudica a busca por parcerias com organizações internacionais interessadas em apoiar a comunidade.

Por outro lado, avanços educacionais têm mostrado resultados promissores. A introdução de iniciativas voltadas para o bilinguismo, conforme observado em 2019, permitiu “o fortalecimento da identidade cultural e maior integração das crianças indígenas ao sistema educacional formal” (Amazônia Real, 2018, p. 25). Essas ações evidenciam o impacto positivo de políticas públicas bem estruturadas.

O Parque das Tribos constitui um espaço de resistência e inovação, conciliando a modernização com a preservação cultural. A experiência de seus moradores evidencia sua capacidade de adaptação, posicionando-o como modelo para outras comunidades indígenas urbanas no Brasil.

Durante reuniões conduzidas pela FUNAI e pelo MPF, lideranças indígenas enfatizaram a necessidade de projetos que integrem sustentabilidade ambiental e desenvolvimento cultural. Segundo a cacica Lutana, “a preservação da floresta ao redor do Parque é essencial para manter nossa conexão espiritual e garantir recursos naturais para as futuras gerações” (Brasil. Ministério Público Federal, p. 6). A proposta de reflorestamento de áreas degradadas foi apresentada como parte de um plano mais amplo de valorização ambiental.

O fortalecimento da autonomia comunitária também foi discutido. Em debates com a Procuradoria Geral do Estado, sugeriu-se a criação de um fundo comunitário gerido pelas lideranças locais para financiar projetos de infraestrutura e saúde. “Precisamos garantir que os recursos sejam aplicados diretamente nas nossas necessidades”, afirmou Joílson Karapãna (id., p. 7).

A presença indígena nas cidades impõe um duplo desafio: a efetivação da política indigenista e o exercício do direito à cidade, assegurando o acesso às políticas públicas sociais e urbanas previstas na Constituição Federal, conforme seus modos de viver (Comissão Pró-Índio; Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013, p. 91).

A Constituição Federal rompe com a política indigenista de assimilação, reconhecendo aos povos indígenas o direito à “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários às terras que tradicionalmente ocupam” (Art. 231) (Comissão Pró-Índio; Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013, p. 92).

A Convenção 169 da OIT estabelece “a autodeclaração dos povos como premissa fundamental [...]” reiterando a garantia prevista na Constituição Federal, sem restringir a autoidentificação ao aspecto territorial (Comissão Pró-Índio; Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013, p. 93).

A realidade dos povos indígenas nas cidades evidencia a necessidade de garantir seus direitos, reconhecendo que a cultura não constitui um pressuposto fixo de um grupo étnico, mas um produto dele, sendo “essencialmente dinâmico” e “perpetuamente reelaborado” (Comissão Pró-Índio; Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013, p. 94). Assim, esses direitos devem estar em constante construção por seus próprios atores, com ampla participação indígena, sem a imposição de um modelo de identidade ou “indianidade”.

Ser indígena no espaço urbano implica múltiplos enfrentamentos, desde a garantia dos direitos reconhecidos pela Constituição Federal e pela Convenção n.º 169 da OIT até a legitimação da cidade como espaço para o exercício de seus saberes, práticas e modos de vida. O Direito Indígena e o Direito Indígena à Cidade devem ser indissociáveis e efetivos para todas as etnias no contexto urbano (Comissão Pró-Índio; Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013, p. 95).

Os avanços nos marcos legais resultaram em políticas públicas específicas para indígenas, especialmente em saúde, educação diferenciada e moradia. Embora ainda insuficientes diante das demandas dessas populações e nem sempre elaboradas de forma participativa, tais políticas refletem o posicionamento do Estado no reconhecimento da necessidade de ações diferenciadas.

A sensibilidade cultural não se reflete quando a política é generalizada. A persistência desse viés nas políticas públicas e na relação do governo brasileiro com os povos indígenas evidencia que, apesar do discurso de autodeterminação e autonomia, a prática ainda carrega um forte caráter assimilacionista (Comissão Pró-Índio; Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013, p. 93).

Historicamente, a política indigenista brasileira tem se voltado à alteridade indígena sobretudo na dimensão fundiária, priorizando a identificação e demarcação dos territórios indígenas (Comissão Pró-Índio; Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013, p. 91).

A postura do Estado brasileiro em relação a esses povos se distancia dos avanços consagrados em diplomas legais como a Constituição Federal e a Convenção 169 da OIT (Comissão Pró-Índio; Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013, p. 94).

A legislação referente aos Povos Indígenas direciona as Políticas de Educação em âmbitos federal, estadual e municipal apenas aos indígenas cujos territórios são reconhecidos e demarcados pelo Estado brasileiro como Terra Indígena, excluindo os indígenas em meio urbano que não ocupam terras demarcadas (Comissão Pró-Índio; Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013, p. 109).

Apesar da postura do Estado, os povos indígenas no contexto urbano conquistaram avanços pontuais alinhados às garantias previstas nas cartas sobre os direitos indígenas. No entanto, o respeito a esses direitos e garantias sociais depende do acesso, participação e reconhecimento desses povos na formulação de políticas públicas diferenciadas. O desafio dos atores envolvidos na questão indígena urbana é desenvolver metodologias que revelem, sem dissolver, a identidade desses povos na categoria de ‘indígena genérico’” (Comissão Pró-Índio; Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013, p. 94, 109).

A não compreensão dos indígenas como membros de sua própria sociedade, de seu povo e da sociedade nacional permanece como um obstáculo, condicionado ao respeito e reconhecimento de sua autonomia. No espaço urbano, essa incompreensão agrava a exclusão social e política dos Povos Indígenas (Comissão Pró-Índio; Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013, p. 110).

Os territórios pluriétnicos são frutos de um processo contínuo de transformação dos “conflitos e lutas” que conformam as identidades coletivas, vinculando aspectos de “cultura” e “tradição” em situações historicamente configuradas (Santos, 2016, p. 334). Essa dinâmica sublinha a importância das práticas sociais na consolidação das relações políticas e culturais em contextos de pluralidade, servindo de base para as manifestações das lideranças indígenas descritas por Santos, que reforçam a resistência e a mobilização coletiva em face das instâncias governamentais.

Conforme Santos (2016), as manifestações das lideranças indígenas, organizadas em “suas unidades associativas”, evidenciam a “praxis” de oposição direcionada às instâncias governamentais (Id., p. 334). Esses discursos atuam como ferramentas para expor as “formas de desrespeito, que desfiguram a fisionomia da alteridade” indígena (Ibid.). Essa abordagem aponta para a necessidade de um referencial teórico, que permita traduzir essas práticas discursivas em categorias analíticas capazes de sustentar suas demandas políticas de maneira estruturada. A práxis, nesse contexto, ultrapassa o campo discursivo, concretizando-se como uma estratégia de mobilização política.

O autor destaca a necessidade de um referencial teórico consistente para integrar as observações empíricas às categorias analíticas que fundamentam as reivindicações étnicas. Santos (2016) observa que a “elaboração de um referencial teórico” é imprescindível para validar os atos de fala, que atuam como “técnica com que se estabelece um acordo de entendimento” entre as realidades observadas e as demandas políticas (Op. cit., p. 334). Essa compreensão epistemológica é indispensável para que as vozes indígenas sejam mais ouvidas no cenário político.

A Constituição Federal rompe com a política indigenista de assimilação. A oficina realizada no PNCSA reuniu 45 lideranças indígenas, promovendo a troca de experiências e destacando aspectos específicos da colaboração interétnica. Esse evento demonstra como as dinâmicas sociais e culturais discutidas anteriormente se concretizam em espaços de convivência e articulação política. Santos (2016) caracteriza esse encontro como um ambiente de “diálogo interétnico”, fortalecendo estratégias coletivas em torno da Convenção 169 da OIT. A articulação nesses espaços ressalta a importância de fóruns colaborativos na formulação de soluções políticas inclusivas.

Outro exemplo expressivo de articulação de demandas coletivas está na atuação da Associação Comunidade das Nações Indígenas, localizada no bairro Tarumã. As interações nesse espaço, incluindo depoimentos de lideranças, são descritas por Santos (2016) como eventos que expõem “as complexidades dos territórios pluriétnicos” e reforçam a busca por equidade social e salvaguarda cultural. Esses momentos reafirmam o protagonismo das organizações comunitárias como mediadoras de demandas políticas.

Santos (2016) também relata uma reunião promovida pelo Ministério Público Federal na Aldeia Yupirunga, onde foram debatidas “propostas de distribuição de lotes de uma área em litígio” (Id., p. 334). As demandas das populações indígenas urbanas revelam a necessidade de novas interpretações sobre o conceito de território, especialmente no contexto dos territórios pluriétnicos, que não são plenamente contemplados pela legislação vigente. Santos (2016, p. 336) aponta que essas demandas derivam da relação entre lutas por reconhecimento e as condições de vulnerabilidade enfrentadas por núcleos familiares inseridos em contextos urbanos distintos da concepção tradicional de “Terra Indígena”. Esse processo de construção territorial ressignifica espaços e valores socioculturais.

No campo jurídico, a perspectiva de território vinculada à “Terra Indígena” apresenta limitações para abarcar a realidade das populações indígenas urbanas. Santos (ibid.) observa que a legislação vigente não contempla integralmente as particularidades desse contexto. Nesse sentido, Saquet (2007, loc. cit.) reforça que “a construção dos territórios pluriétnicos desafia interpretações de caráter funcionalista, exigindo uma reformulação nos conceitos de ‘tradição’, ‘origem’ e ‘identidade’”. Para uma análise mais abrangente, a Convenção 169 da OIT é considerada um instrumento essencial de suporte às reivindicações e preservação cultural.

Ainda nesse panorama, as mobilizações sociais emergem como mecanismos de articulação diante das condições precárias de moradia, intensificando a visibilidade política e social, conforme destaca Santos (op. cit., p. 337). Ao abordar os desafios enfrentados pelos

agentes sociais urbanos, o autor ressalta que tais movimentos favorecem a reestruturação de estratégias políticas em consonância com os direitos previstos na Constituição Federal de 1988, que não apenas estabeleceu dispositivos de proteção, mas também catalisou debates sobre direitos étnicos e culturais no Brasil (ibid., p. 336).

A mediação institucional não apenas busca soluções equitativas, mas também afirma os atos de fala como mecanismos legítimos de reivindicação territorial. Os depoimentos, articulados em unidades de mobilização desde os anos 1980, revelam dificuldades relacionadas à saúde, educação diferenciada, obtenção do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI), moradia e uso comum das terras indígenas. Essas práticas envolvem interações com os recursos naturais, diferenciando-se da especulação imobiliária em áreas tradicionalmente ocupadas ao redor de Manaus (Santos, 2016, p. 336).

O RANI, emitido pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), é um instrumento de controle de informações no qual consta o nome da pessoa em sua língua indígena. Segundo Santos (ibid.), esse documento tornou-se essencial para formalizar demandas nos espaços institucionais do Estado. Deleuze, ao analisar Foucault, aponta que o poder “torna fácil ou difícil, amplia ou limita” as relações de força (Deleuze, 2005, p. 78). Assim, além de sua função administrativa, o RANI opera como um mecanismo de ratificação da identidade étnica, equiparando-se, na prática, a uma carteira de identidade (loc. cit.).

A reivindicação por esse documento ocorre de diferentes maneiras, desde o Baixo Rio Negro até o Alto Solimões. Como exemplificado, a emergência do movimento indígena Kokama na década de 1980 resultou em mobilizações por terra, saúde e educação, com ênfase na demarcação de terras (Freitas, 2002, p. 336). Em Manaus, essas demandas culminaram em assembleias onde os Kokama discutiram a escolha de nomes indígenas para os membros da comunidade (op. cit.).

Com a realização da oficina da língua Kokama, conduzida por um linguista, iniciou-se um debate sobre a escolha e o significado de nomes indígenas, destacando sua importância para o reconhecimento étnico junto aos órgãos representativos. Conforme registrado, “homens, mulheres e crianças passaram a escolher seus nomes”, honrando ancestrais com nomes na língua Kokama que não eram reconhecidos oficialmente por meio do RANI (Rubim, 2011, p. 338). Esse processo de resgate identitário mobilizou discussões sobre a necessidade de consolidar instrumentos que legitimem a identidade indígena.

Portanto, o atual marco jurídico visa fortalecer uma consciência que reconheça as dinâmicas internas das culturas indígenas, integrando-as às questões territoriais e aos desafios de organização comunitária discutidos nos parágrafos subsequentes. Santos (2016, p. 344)

destaca que a atribuição cultural deve surgir das vivências e da autonomia dos povos, contrapondo-se a narrativas exógenas e homogêneas.

Os territórios indígenas, reorganizados por programas governamentais para populações não indígenas, desestruturam práticas tradicionais de uso compartilhado, fragilizando identidades coletivas. Essa lógica, que opõe “terra comercializada” ao conceito de território tradicional, ilustra conflitos sociais intensificados por essas transformações (Santos, 2016, p. 345). O território, mais que um espaço físico, é um campo de prática e conflito, definido por estratégias e relações sociais (op. cit.).

A organização territorial reflete processos que obrigam as agências governamentais a considerar demandas específicas, como no bairro Tarumã-Açú, onde os conflitos fundiários evidenciam a tensão entre modos de vida tradicionais e políticas de exploração econômica. Essas adversidades, apesar de desafiadoras, impulsionam processos de pertencimento coletivo, fortalecendo identidades comunitárias e ressaltando a necessidade de ações mais integradas nas interações com o Estado.

A categoria “poder” manifesta-se nas relações sociais cotidianas das comunidades, conectando-se às dinâmicas de resistência cultural e reafirmação identitária que permeiam os conflitos territoriais e as interações com os recursos naturais. Segundo Santos, “os conflitos sociais relacionados ao território vão além das disputas por espaço; eles são expressões de resistência cultural e reafirmação da autonomia dos povos indígenas”. Essa complexidade evidencia que a territorialização é um processo vivo, onde diferenças culturais transcendem barreiras históricas para fortalecer o pertencimento comunitário e valorizar a identidade mesmo em contextos desafiadores.

A dinâmica de resistência cultural, que se materializa nos conflitos territoriais, está intrinsecamente ligada às estruturas mais amplas de poder político e econômico, que impactam diretamente a condição humana em diversos contextos de exclusão.

No contexto do sistema de exclusão identifica-se uma relação intrínseca entre poder político e econômico, administrados por representantes institucionais, que impactam a condição humana em situações específicas. Conforme Santos (2016, p. 350), essas relações não apenas expõem a vulnerabilidade física das vítimas, mas também revelam as implicações sociais e econômicas de sua condição. Foucault (2006b, p. 223–240) esclarece que o poder se manifesta como “relações de forças em pequenos enfrentamentos ou microlutas”, observáveis em interações como entre pais e filhos, homem e mulher, ou entre aqueles com e sem conhecimento. Essas dinâmicas podem ser impulsionadas pelos poderes instituídos ou, inversamente, influenciar o funcionamento das estruturas estatais.

A interação dessas microlutas e seus desdobramentos evidenciam como o poder transcende as esferas institucionais, permeando relações cotidianas que geram impactos imediatos, como o sofrimento de idosos ou a interrupção do ano letivo de crianças. Santos (2016, p. 350) ressalta que o poder atua como um “feixe de relações com ligamentos”, conectando bases sociais e estruturas formais, refletindo sua complexidade e abrangência. Ainda segundo Foucault (2006b, p. 350), tais relações de poder “se institucionalizam ou permanecem em níveis menos formalizados, mas sempre se manifestam com efeitos concretos”.

Portanto, o sistema de exclusão não se limita a atingir indivíduos marginalizados, mas expõe a interação contínua e complexa entre diversas relações de força em múltiplos níveis sociais. Essas dinâmicas destacam o poder como um fenômeno relacional que permeia desde as microestruturas até as esferas institucionais, ampliando a compreensão de sua abrangência.

As falas dos agentes sociais vão além de simples discursos, configurando-se como práticas organizativas que refletem relações de poder. Santos (2016, p. 351) destaca que essas práticas transcendem o cuidado territorial, fundamentando-se em enunciados que “definem os lugares de localização” e qualificam as interações entre os agentes. Assim, a construção de territórios pluriétnicos surge como um processo dinâmico e político, constantemente moldado pelas condições do presente.

Foucault (2006b, p. 232) afirma que “a resistência não é uma prática passiva; é uma força criadora que provoca, simultaneamente, a resistência de quem domina”. Essa dinâmica revela que, quanto maior a resistência das unidades organizativas, maior é a reação dos dominadores, reforçando a complexidade das lutas por terra e moradia. Essas práticas de resistência real, portanto, não apenas evidenciam a reivindicação por territórios de uso comum e cultiváveis, mas também tornam mais claros os embates no campo social.

A epistemologia que embasa os discursos dessas organizações está profundamente vinculada à relação de proximidade-proxemia, estabelecendo-se como uma práxis política que define dinâmicas sociais. Segundo Santos (2016, p. 351), essa perspectiva possibilita entender os territórios pluriétnicos como processos dinâmicos e inacabados, caracterizados como fenômenos “em aberto”, sujeitos a constantes reconfigurações conforme o tempo e as condições presentes.

Mais do que apenas considerar as falas como reflexos das condições sociais, é preciso analisá-las como elementos que participam de um “campo social de luta por classificações” (Santos, 2016, p. 351). Essas classificações expressam interesses opostos em

situações marcadas por antagonismos econômicos e desigualdades, como ressalta Foucault ao afirmar que “os discursos francos e as lutas por poder revelam uma intersecção entre forças opostas, cuja interação define os rumos do poder e da resistência” (Santos, 2016, p. 351).

Portanto, as falas e práticas das unidades organizativas são mais do que ferramentas de resistência; elas são agentes transformadores que, ao mesmo tempo que desafiam os dominadores, redefinem o território como um espaço político de disputa e criação.

Integradas à ressignificação das relações humanas com a floresta fragmentada, as atividades indígenas no contexto urbano propõem uma racionalidade alternativa que conecta resistência à inovação sociocultural. Esse fenômeno, inscrito na poieses, reflete formas organizativas pluriétnicas e a construção de territórios relacionais. Conforme Goody (2001, p. viii), a cultura emerge como “uma criação derivada da manipulação criativa das representações de linguagem”. Dessa forma, destaca-se a contribuição dos grupos indígenas na criação de práticas sociais inovadoras, ancoradas na reinterpretação de recursos naturais e espaços urbanos.

As oficinas de mapas situacionais demonstraram como os agentes sociais interagem com agências, espaços de extração e troca de sementes. O processo observado destaca o pertencimento como valor estratégico na definição de práticas culturais e na manipulação de recursos naturais pelo grupo. Santos (2016, p. 354) destaca que “a construção de territórios específicos envolve o uso comum de recursos e a criação de espaços culturais distintos”. A interação entre cultura e território, mediada pela função cognitiva da cidade, proporciona novas formas de reconhecimento e identidade.

A identidade, reconfigurada no contexto urbano, assume um papel adaptativo orientado pelas exigências contemporâneas, como melhores condições de habitação, educação e trabalho. Santos (2016, p. 354) salienta que a reconfiguração cultural expressa “a necessidade de reinvenção cultural em cenários de contradições sociais”. Esse processo responde às demandas iminentes dos grupos indígenas, afastando-se de uma reconstrução nostálgica do passado étnico.

As práticas culturais urbanas configuram estratégias de sobrevivência e resistência criativa, evidenciando a capacidade de reconfigurar laços sociais e culturais. As práticas culturais indígenas engendram formas renovadas de pertencimento e significado territorial. Conforme Goody (2001, p. viii), “a cultura constitui uma resposta criativa às condições humanas”, evidenciada pela manipulação de representações e pela adaptação a cenários renovados.

No âmbito cultural, a identidade coletiva emerge da integração entre práxis e poieses, constituindo-se como um conjunto de atributos manipulados pelos agentes sociais. Barth (2000, p. 32) afirma que “reivindicar ser julgado e julgar-se segundo padrões relevantes” é importante para a formação de unidades associativas. Nesse sentido, os agentes sistematizam os critérios identitários ao combinar elementos tradicionais às subjetivações contemporâneas do grupo.

A organização social utiliza fatores identitários como bases culturais associativas, requerendo atenção à reelaboração de traços primordiais e à integração de elementos locais à práxis política. Foucault (1971, p. 19–55) alerta que “reduzir categorias como cultura, tradição e identidade às noções de continuidade” limita a compreensão das dinâmicas entre identidade, organização social e política. Isso ocorre porque essas categorias, ao serem analisadas de modo restritivo, desconsideram as interações complexas que moldam os fenômenos sociais.

Santos (2016, p. 355) observa que identidade e tradição são pilares dos “novos movimentos sociais”, que compõem uma “política de identidade”. Os laços primordiais são ressignificados, integrando práticas sociais e políticas. Elementos culturais fortalecem movimentos identitários nos espaços urbanos.

A relação entre cultura, política e organização social atende às necessidades presentes, reinterpretando elementos tradicionais e consolidando políticas identitárias em unidades associativas adaptáveis. O pertencimento, como parte do discurso étnico, posiciona os agentes em contextos antagônicos, fortalecendo-os frente aos aparatos de poder. Santos (2016, p. 356) destaca que traços culturais denominados “tradições” integram processos que envolvem grupos sociais em situações de antagonismo. Sahlins corrobora que “as tradições são adaptadas para atender às necessidades contemporâneas”, algumas diferenciando Estados modernos, outras resultando de experiências coloniais, com implicações simbólicas e utilitaristas (Sahlins, *ibid.*, p. 507–517).

Na abordagem culturalista, a identidade antecede o indivíduo. Segundo Cuche (2002, p. 179), o indivíduo “interioriza os modelos culturais impostos, identificando-se com seu grupo de origem”.

A etnicidade articula processos organizacionais que conciliam critérios identitários e condições sociais, atendendo às demandas de maneira coesa. Essa interação entre práxis e poieses estrutura diferenças e reafirma a integração social (Santos, *loc. cit.*).

Portanto, a etnicidade não se limita à memória, mas emerge como um aspecto relevante na construção de territórios pluriétnicos. Por meio de uma práxis reflexiva,

lideranças étnicas engajam-se na proposição de condições dignas de moradia. Estudos indicam que, em Manaus, foram inicialmente formadas vinte e duas unidades organizativas étnicas, número que, mais recentemente, alcançou cerca de quarenta organizações pluriétnicas. O fenômeno a clara reivindicações nas falas de representantes indígenas.

As reivindicações refletem o que Foucault (2009b, p. 358) define como problema de governamentalidade, relacionado à organização, controle e garantia de qualidade de vida, obedecendo à lógica da circulação, segurança e convivência com diferentes formas de vida. Encontros de lideranças étnicas discutem aspectos importantes das políticas públicas e do reconhecimento de comunidades pluriétnicas com autonomia, elementos essenciais para a inclusão política (Santos, 2016, p. 358).

A relação entre Estado e etnicidade intensifica os efeitos da lógica ordem-desordem e conflito-pacificação. Oliveira (1996, p. 143–157) identifica o “imperativo dialógico” como essencial para tornar visíveis demandas específicas em interações com agências de poder. Entretanto, o discurso de pacificação frequentemente obscurece problemas estruturais, como especulação fundiária.

A dicotomia entre harmonia e conflito, como afirma Bourdieu (2004, p. 113), gera “atitudes de estigmatização” nas organizações étnicas e no movimento indígena, além de ações discriminatórias por parte de instituições governamentais. Essa “luta pela classificação” divide lideranças e dificulta a articulação de agendas coletivas, evidenciando a persistência da injustiça social na governança urbana.

O imperativo dialógico, embora idealizado como mecanismo inclusivo, demonstra-se insuficiente para contemplar as demandas das unidades organizativas étnicas. Dessa forma, essa limitação reflete a desigualdade de forças no campo social, onde o poder econômico privado prevalece sobre as solidariedades comunitárias, desestabilizando a formação e a manutenção dos territórios pluriétnicos (Santos, 2016, p. 359).

Na concepção de Durkheim, o Estado promove a integração moral e lógica da sociedade. Contudo, essa integração também propaga mecanismos de exclusão e estigmatização. Durkheim destaca que o “mantenimento da ordem social” é essencial para a garantia dos direitos, embora muitas vezes esse processo marginalize comportamentos que desafiam a norma dominante (Durkheim, op. cit., p. 359).

Essa concepção de um Estado regulador e normativo ressoa nas análises de Bourdieu, que, ao abordar o consenso no mundo social, aponta que esse consenso também serve como base para os conflitos. Como afirmara Bourdieu, “este consenso fundamental sobre o sentido do mundo social, aqui, é a condição mesma dos conflitos com relação ao

mundo social, campo de desacordo e de modo de expressão de desacordo” (2012, p. 16), refletindo relações conflituosas e heterogêneas. Desse modo, esses conflitos são controlados por uma política que não manifesta ética nos atos do poder privado da economia, influenciando diretamente os atos do Estado em sua relação com as organizações étnicas.

Nesta ótica, a terra, vista pela especulação imobiliária como lucro, é percebida pelas lideranças como “sobrevivência”. O território, por sua vez, vai além do espaço físico; é um lugar de solidariedade e redefinição de vida. Maria Alice Karapãna, dirigindo-se às lideranças indígenas, sublinhou a importância da proposta consensualmente aprovada, afirmando que “é um começo de uma vida, é uma oportunidade para cada um, para colocar várias etnias”. Contrapondo-se a essa perspectiva, uma funcionária do governo, em reunião na aldeia Yupirunga, considerou tratar-se de “um genocídio ao aceitar várias etnias num só lugar” (Santos, 2016, p. 361). Assim, o território pluriétnico se distancia da totalidade especulativa, resgatando suas especificidades como espaço de resistência e significados coletivos.

A construção de territórios pluriétnicos demanda critérios elaborados coletivamente, exigindo encontros marcados por tensões, acordos e desacordos, característicos da luta pelo direito à moradia. Na reunião realizada na FUNAI, em 12 de março de 2015, foi destacada a necessidade de “alinhar esforços com transparência” para crescer no meio urbano. Uma liderança observou: “Quando falar de social, é visar o social”, destacando a relevância de projetos voltados ao bem-estar coletivo. (Id., p. 361.)

A formação de uma associação pluriétnica foi apresentada como estratégia para integrar moradia, trabalho e atividades culturais, concebendo esses espaços como loci de pertencimento e ressignificação identitária. Segundo Dussel (1977a, p. 133), “os agentes investem o espaço físico de ‘trabalho produtor em seu amplo sentido’, referindo-se à produção material ou à relação com os recursos naturais, politizando-a no processo da práxis, como ‘interpelação provocativa do outro’” (Ibid., p. 164). Essa relação entre práxis e poiesis se fundamenta em uma reflexão contínua sobre as ações, considerando as possibilidades étnicas e éticas como base de uma unidade social.

A práxis, caracterizada por sua dimensão discursiva e reflexiva, organiza-se em torno dos atos de fala, conectando demandas culturais às questões políticas. Essa dinâmica se manifesta na parresia, compreendida como ação discursiva que desafia o poder com argumentos orientados à justiça e à humanização das relações institucionais.

No contexto da práxis e da poiesis, a proxemia emerge como elemento essencial para a criação de modos de vida coletivos. Almeida (2008a, p. 28–29) observa que “a formação de agrupamento por unidade de residência e a reconfiguração étnica resultam da solidariedade

recíproca e do compartilhamento de elementos objetivos de fator étnico.” Assim, territórios pluriétnicos se transformam em significativas “aldeias,” espaços antes desvalorizados como “terrenos vagos,” agora ressignificados como locais de resistência e coesão social.

A práxis destaca o poder de representação das etnias, ancorado tanto no fator político-organizativo quanto nas capacidades poiéticas dos agentes. Segundo Santos (2016, id.), as dinâmicas coletivas expressam valores sociais e modos de vida organizados, evidenciando a intencionalidade coletiva. Dessa forma, o discurso étnico articula-se em torno da proximidade entre os membros, reforçando a dimensão coletiva e poiética da práxis.

Os dados do IBGE posicionam Manaus como a cidade com a maior população indígena do Brasil. Contudo, a carência de infraestrutura básica, como água potável, saneamento e eletricidade, mantém a condição de vulnerabilidade social.

A interação entre povos indígenas e a sociedade não indígena, mediada por ONGs e movimentos sociais, foi importante para a constituição do Parque das Tribos. Tais ações não apenas ampliaram a visibilidade das demandas indígenas, mas também impulsionaram iniciativas voltadas à preservação cultural. No entanto, apesar dos progressos, a homogeneização cultural nos centros urbanos continua a ameaçar a continuidade das identidades indígenas.

**Imagem X. Comunidade Parque das Tribos vista de cima.**



Fonte: Suamy Beydoun/Cenarium/2024.

**Imagem XI. Comunidade Parque das Tribos vista de cima.**



Fonte: Suamy Beydoun/Cenarium/2024.

As moradias precárias, vulneráveis às chuvas, evidenciam a urgência de políticas públicas que integrem infraestrutura e educação intercultural, valorizando línguas e saberes indígenas e promovendo inclusão sem comprometer a singularidade cultural.

A comunidade indígena do Bairro Tarumã-Açú (Parque das Tribos) emerge de um processo histórico coletivo, caracterizado pelo protagonismo indígena, que, por meio de

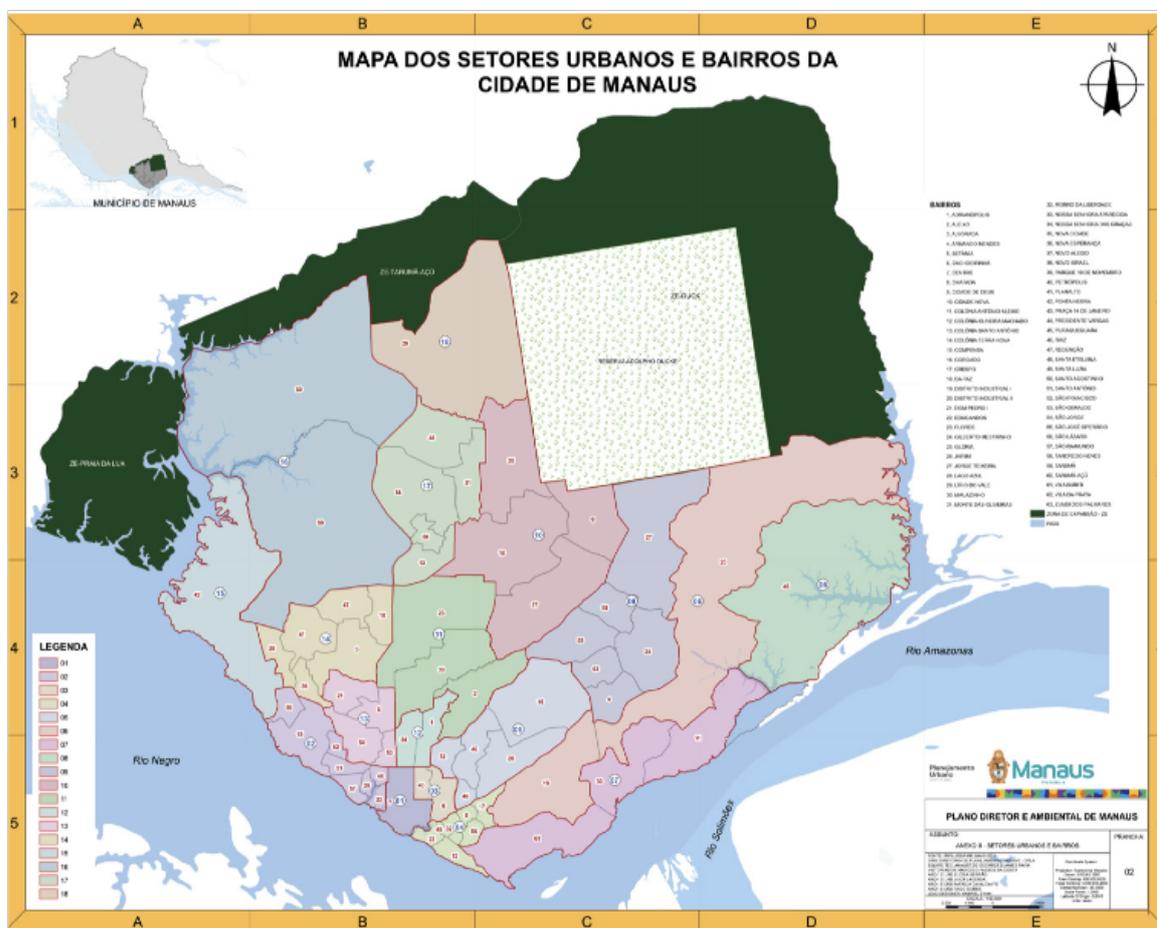
migração e adaptação urbana, enfrenta desafios importantes em busca de reconhecimento e integração no contexto urbano de Manaus.

Sua existência representa, além de uma resposta à exclusão social, a demonstração de uma capacidade organizativa voltada à preservação cultural, em meio a um cenário de intensas transformações sociais. O Parque das Tribos, mais do que um espaço físico, é um símbolo de resistência à marginalização, uma luta constante pela equidade e efetivação de direitos.

Nesse contexto, conforme Peres, “o associativismo é uma nova forma de conectar demandas locais aos circuitos transnacionais de defesa dos direitos humanos e do meio ambiente” (Peres, 2003, p. 22), evidenciando a importância da organização política para a consolidação de territórios indígenas urbanos.

Desde 2010, a Prefeitura de Manaus formaliza a divisão da cidade em seis zonas e 63 bairros, de acordo com o levantamento do IBGE, conforme ilustrado no mapa dos setores urbanos de Manaus (Imagem XII).

## Imagem XII. Mapa dos setores urbanos e bairros da cidade de Manaus.



Fonte: MANAUS. Legislação urbanística municipal: Plano Diretor Urbano e Ambiental de Manaus e suas leis complementares. Manaus: Prefeitura Municipal, 2021.

A delimitação das zonas urbanas de Manaus compreende territórios ocupados por comunidades indígenas, cuja importância no planejamento urbano ainda se mostra imprescindível ao reconhecimento formal dessas áreas pelo órgão competente para a regularização territorial, visibilizando a participação dessas comunidades na formulação e implementação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento urbano e educacional. Segundo Peres (2003), a falta de políticas efetivas acentua a vulnerabilidade das comunidades indígenas, reforçando a necessidade de ações governamentais que promovam sua inclusão no planejamento urbano.

Oliveira e Mourão (2017, p. 92) destacam que “há dezenas de bairros que não são reconhecidos pelo órgão administrativo, sendo então considerados integrantes de outros bairros.” A reorganização territorial de 14 de janeiro de 2010, com a criação de sete novos

bairros a partir do fracionamento de grandes áreas, impactou diretamente a comunidade indígena do Parque das Tribos, viabilizando sua inclusão no reconhecimento formal e ampliando sua visibilidade e direitos. Entre esses bairros, destaca-se o Tarumã-Açu, homologado pela Lei Municipal n.º 1.401/10 (Manaus, 2016).

A formalização contemplou áreas ocupadas por comunidades tradicionais, como o Parque das Tribos, garantindo respaldo jurídico a um território antes desprovido de reconhecimento institucional. Peres observa que “as identidades são sempre situacionais e dinâmicas, forjadas na interação com outros atores sociais e moldadas pelas expectativas mútuas” (Peres, 2003, p. 32). Essa análise reforça a complexidade do planejamento urbano e a importância da articulação indígena na redefinição de sua presença nos espaços urbanos.

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Manaus apresenta um forte contraste socioeconômico, onde regiões com alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) coexistem com áreas de pobreza e extrema pobreza. Dados indicam que “treze comunidades e bairros foram classificados como em estado de ‘pobreza’ e outros dois como em ‘extrema pobreza’” (Oliveira; Mourão, 2017, p. 93).

Esse quadro se manifesta no bairro Tarumã-Açu, onde populações indígenas vulneráveis enfrentam desigualdades estruturais persistentes. Os movimentos sociais, ao confrontarem normativas culturais que perpetuam práticas segregacionistas, desempenham um papel central na reconfiguração das abordagens sobre as carências humanas.

Peres (2003, p. 24) destaca que “essas mobilizações conferem visibilidade a demandas anteriormente negligenciadas no contexto coletivo”. Além disso, tais reivindicações se estendem por múltiplas escalas — local, regional, nacional e global —, promovendo mudanças sociais por meio da articulação coletiva, como ressaltado por Melucci (1994, p. 35).

O bairro Tarumã, na Zona Oeste, historicamente apresenta elevada vulnerabilidade socioeconômica. O desmembramento que originou o Tarumã-Açu visava atender exigências de reorganização administrativa e planejamento urbano. Para Peres, “A indianidade aproxima-se mais de um princípio de dispersão e de múltiplas possibilidades de identidades do que por uma totalidade integrada de onde elas derivam mecanicamente” (Peres, 2003, p. 33). Isso evidencia como os povos indígenas conciliam suas tradições com as dinâmicas urbanas.

Apesar do reconhecimento formal e da reorganização simbólica do nome do bairro, o Tarumã-Açu mantém as condições socioeconômicas. Marcado pela presença da comunidade indígena Parque das Tribos, simboliza a luta por reconhecimento territorial e justiça social.

Os movimentos sociais enfrentam desafios impostos por normativas culturais que, segundo Peres (2003, p. 24), “reproduzem práticas segregacionistas profundamente

consolidadas no tecido social”. No entanto, essas mobilizações reconfiguram perspectivas sobre carências humanas e ampliam a visibilidade de demandas negligenciadas. Como apontado por Melucci (1994, p. 24), “essas reivindicações abarcam múltiplas escalas — local, regional, nacional e global —”, fortalecendo os movimentos sociais como agentes de mudança estrutural e promoção da justiça social.

Essas ações ampliam a visibilidade das demandas indígenas e fomentam a valorização de sua diversidade cultural.

A realidade ressalta a necessidade de políticas públicas estruturadas para promover desenvolvimento equitativo e inclusão social, atendendo às demandas dessas populações vulneráveis. Peres destaca que “a associação indígena se constitui em um canal institucionalizado de mediação entre províncias de significado distintas, num contexto histórico mundial de produção generalizada de sensibilidades coletivas sobre a diversidade cultural” (Peres, 2003, p. 36). O protagonismo indígena no Parque das Tribos fortalece a identidade e a efetivação de seus direitos no ambiente urbano.

O Plano Diretor Urbano e Ambiental de Manaus, instituído pela Lei Complementar n.º 002, de 16 de janeiro de 2014, constitui um instrumento jurídico essencial para o ordenamento territorial, alinhando-se às diretrizes da Constituição Federal e do Estatuto da Cidade. Fundamenta-se no princípio de que “o cumprimento das funções sociais e ambientais da cidade e da propriedade urbana” é um eixo estruturante para a construção de uma sociedade equitativa, promovendo “a qualidade de vida e do ambiente” como valores essenciais ao desenvolvimento urbano (Manaus. Plano Diretor Urbano e Ambiental, 2021, p. 10).

Além disso, o plano jurídico integra estratégias voltadas ao desenvolvimento sustentável, conciliando valorização cultural, inclusão social e reorganização comunitária, especialmente das etnias indígenas residentes em Manaus. Vieira e Naglis (2023) apontam que a ausência de políticas públicas específicas para indígenas em contextos urbanos propaga a invisibilidade e o silenciamento desses grupos, evidenciando o contraste entre as normas e as condições reais enfrentadas.

Bauman (2013) corrobora essa análise ao afirmar que a modernidade líquida dissolve formas sociais, substituindo-as por modelos transitórios e frágeis, destacando a necessidade de políticas públicas consistentes para assegurar estabilidade social e preservação das identidades culturais locais.

“Para que a ideia da ‘boa sociedade’ possa reter seu sentido numa situação de modernidade líquida, ela precisa significar uma sociedade que cuida de ‘dar a todos uma

oportunidade’ e, portanto, da remoção dos muitos impedimentos a que a oportunidade seja aproveitada” (Bauman, 2003, p. 73).

A construção de uma sociedade justa demanda a eliminação gradual dos impedimentos à distribuição equitativa de oportunidades, processo que, segundo Bauman, não pode ocorrer “por um ato de imposição de outra ordem planejada” (Bauman, 2003, p. 74). A justiça social emerge de esforços contínuos e articulações sucessivas, nas quais as demandas por reconhecimento revelam barreiras existentes. O autor afirma que “a única estratégia disponível para realizar o postulado da ‘sociedade justa’ é a eliminação dos impedimentos [...] à medida que se revelam e são trazidas à atenção pública” (Ibid.), enfatizando a justiça como um processo dinâmico e negociado.

Nem todas as diferenças possuem o mesmo valor. Bauman ressalta que “alguns modos de vida e formas de união são eticamente superiores a outras” (Ibid.), mas essa distinção só é possível se todas as formas de vida tiverem oportunidade de fundamentar seus pleitos. Isso exige uma abertura dialógica, na qual nenhuma conclusão é predeterminada. Ainda segundo o autor, a forma de vida que prevalecerá ao final das negociações não pode ser deduzida “segundo as regras da lógica dos filósofos” (Ibid.), mas resulta do confronto direto entre diferentes perspectivas.

A busca por justiça social e equidade requer estratégias que considerem as particularidades de cada barreira identificada. Essa abordagem rejeita imposições unilaterais e privilegia processos inclusivos de articulação e reconhecimento, assegurando que as diferenças possam se afirmar no espaço público.

De forma complementar, Araújo (2023) destaca que indígenas residentes em áreas urbanas enfrentam preconceitos e invisibilidade, sendo tratados como indivíduos e não como parte de um coletivo, o que reforça a urgência de iniciativas inclusivas que promovam valorização da diversidade cultural e fortalecimento comunitário.

Por outro lado, Almeida (2024) ressalta que a cultura indígena molda e redefine o espaço urbano, evidenciando o potencial transformador das tradições culturais nesse contexto. Fleischer e Faleiro assinalam que “os atrativos turísticos são tanto resultados quanto agentes de mudanças locais” (Fleischer; Faleiro, 2012, p. 275–276), demonstrando que o turismo cultural pode funcionar como vetor de valorização da identidade regional e meio de inclusão social.

Assim, o Plano Diretor de Manaus transcende o ordenamento territorial, apresentando-se como um mecanismo estratégico para a integração das comunidades indígenas e a construção de um espaço urbano sustentável, que preserve as especificidades

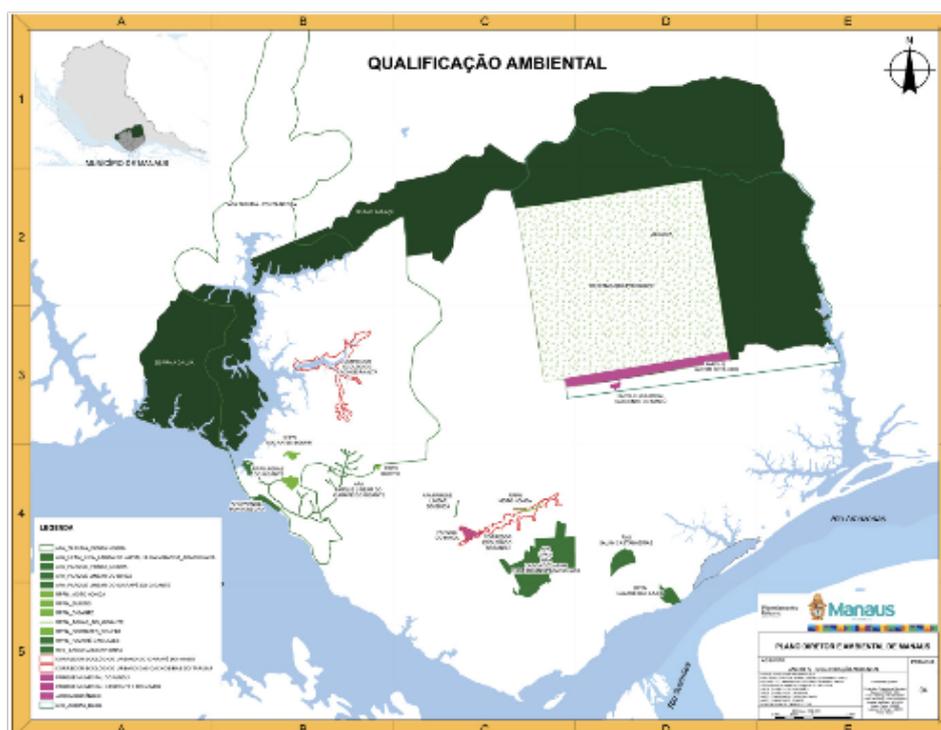
culturais da Amazônia e promova a equidade social. Nesse sentido, a ordenação fundiária, destacada pelo referido Plano, constitui um instrumento essencial para assegurar equidade territorial e justiça social, consolidando bases para uma administração participativa.

Entre as diretrizes, o Art. 2.º define parâmetros para a organização do solo urbano e a valorização ambiental, destacando a Zona Oeste como exemplo de “desenvolvimento urbano com sustentabilidade ambiental”, devido à sua localização privilegiada na orla do Rio Negro e no Igarapé do Tarumã-Açu (Manaus, 2021, p. 11). O planejamento transcende a gestão territorial ao articular políticas públicas voltadas à promoção de ambientes equilibrados e sustentáveis, alicerçados na dignidade humana e na preservação ambiental.

No aspecto ecológico, o Art. 6.º enfatiza “a conservação das áreas de proteção prioritária, a solução de conflitos e a redução dos impactos de deterioração ecológica advindos de usos incompatíveis e das insuficiências em infraestrutura sanitária” (Manaus, 2021, p. 12). Essa perspectiva reforça a necessidade do compromisso municipal com a resiliência ambiental e a preservação dos recursos naturais, incluindo o gerenciamento hídrico e a tutela das águas subterrâneas e superficiais.

Essas diretrizes atendem diretamente às necessidades das comunidades indígenas do Bairro Tarumã-Açu, fortalecendo a integração entre o planejamento ambiental e as políticas públicas voltadas à salvaguarda dos bens naturais e da cultura ancestral. Conforme se observa na imagem XIII.

## Imagem XIII. Qualificação Ambiental.



Fonte: MANAUS. Legislação urbanística municipal: Plano Diretor Urbano e Ambiental de Manaus e suas leis complementares. Manaus: Prefeitura Municipal, 2021.

Conforme o Art. 11, a qualificação cultural do território municipal objetiva preservar a cultura local, considerando os usos e costumes da população manauara (Manaus, 2021, p. 15). O Art. 17 reforça a identidade amazônica e a valorização das potencialidades naturais e culturais de Manaus como fundamentos para o desenvolvimento turístico e projeção territorial. Essa diretriz destaca a cultura local como eixo estratégico do avanço sociocultural e econômico, assegurando autenticidade e sustentabilidade urbana.

O Art. 23 estabelece que a estratégia de uso e ocupação do solo urbano visa ordenar e regulamentar o território para garantir a qualidade de vida da população, incluindo a reconfiguração da paisagem urbana e a valorização das áreas não urbanas (Manaus, Lei Complementar n.º 002, 2014, p. 16). Nesse contexto, o Parque das Tribos é um espaço dinâmico de interação entre o ordenamento jurídico e as condições reais da comunidade, configurando-se como um território em processo de otimização enquanto espaço público urbano de ocupação indígena.

A implementação de padrões urbanísticos e arquitetônicos no Parque das Tribos exige ações concretas do poder público. A efetivação dessas diretrizes requer investimentos e estratégias de planejamento integradas, contemplando a reorganização espacial e a promoção da dignidade da comunidade. A superação da precariedade dependerá da articulação de esforços coordenados, visando à consolidação de princípios de sustentabilidade e inclusão social previstos na legislação.

O artigo 25 da Lei Complementar n.º 002/2014 estabelece diretrizes para a construção urbana, visando à distribuição equitativa dos benefícios socioambientais e ao fortalecimento da economia local. A norma busca ampliar a oferta de habitação social e fomentar moradias para populações de média e baixa renda, integradas a políticas de qualificação ambiental. Além disso, prevê medidas para corrigir impactos negativos decorrentes de ocupações irregulares, conforme disposto no artigo 27, que trata da infraestrutura urbana e da inclusão social de comunidades indígenas no Parque das Tribos.

A audiência pública do Programa Solo Seguro — Favela, promovida pelo Tribunal de Justiça do Amazonas (TJAM) em 2024, abordou o reconhecimento extrajudicial das ocupações urbanas, com ênfase no Parque das Tribos. O subcoordenador do Núcleo de Governança Fundiária e Sustentabilidade (NGFS), juiz Áldrin Rodrigues, afirmou: “O Tribunal de Justiça reconhece ser esta uma comunidade tradicional, que preserva seus costumes, sua cultura e suas línguas, porque aqui nós falamos mais de 20 idiomas diferentes” (Amazonas. TJAM, 2024). A declaração evidencia o reconhecimento da identidade cultural indígena no contexto da organização coletiva, bem como sua resistência às adversidades socioeconômicas no meio urbano.

A população indígena tem sua presença consolidada no bairro, beneficiando-se de infraestrutura pública essencial, como abastecimento de água, eletricidade, vias asfaltadas e serviços de saúde. A Unidade de Saúde da Família (USF), inaugurada em janeiro de 2024, oferece atendimentos básicos, integrando práticas da medicina indígena conduzidas por agentes de saúde da própria comunidade. Desde abril de 2021, a Casa de Saúde, sob gestão de profissionais indígenas, assegura suporte especializado à população. Além disso, a região abriga o Espaço de Educação Escolar Indígena, a Maloca dos Povos Indígenas e a Casa das Mulheres, promovendo assistência à saúde, educação e valorização sociocultural.

#### Imagem XIV. Protesto contra a reintegração de posse em 2016.



Fonte: (Foto/ Joilson Paulino, 2025).

O evento destacou a necessidade premente de políticas públicas voltadas à regularização fundiária e à infraestrutura adequada, fatores essenciais para a preservação cultural indígena. A representante da Anoreg/AM enfatizou que a demarcação territorial constitui garantia constitucional dos imóveis pertencentes aos povos originários, ressaltando que a permanência em perímetros urbanos não implica renúncia a seus costumes e tradições (Amazonas. TJAM, 2024). Nesse contexto, a convergência entre direitos constitucionais e mecanismos extrajudiciais fortalece estratégias para a resolução das demandas fundiárias das comunidades indígenas urbanas.

A regularização extrajudicial se realça como mecanismo essencial à segurança jurídica e à preservação das identidades indígenas. A Lei n.º 13.465/2017 disciplina a incorporação formal de núcleos urbanos, exigindo medidas urbanísticas e ambientais adequadas (Amazonas. TJAM, 2024). Esse processo demanda escuta qualificada das comunidades indígenas, assegurando que políticas públicas respeitem suas tradições, mesmo diante da urbanização.

O diálogo interinstitucional, promovido em audiências públicas, reconfigura a governança fundiária ao articular a atuação estatal às especificidades indígenas. O professor Bianor Saraiva ressalta que a convergência institucional viabiliza soluções fundiárias eficazes em prazos razoáveis (Amazonas. TJAM, 2024). O reconhecimento formal desses territórios, aliado a políticas inclusivas, é condição indispensável à cidadania plena e à manutenção das práticas culturais indígenas.

## 2.2 Caracterização da Escola Indígena no Parque das Tribos

O Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais – Uka Umbesara Wakenai Anumarehit (EELMCTI–UKAUMWA), vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), conta com suporte pedagógico da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), estruturando-se como referência na promoção dos saberes tradicionais, da língua e das práticas culturais dos povos originários. Sua concepção pedagógica, centrada na interculturalidade, constitui base para o fortalecimento identitário e a valorização das epistemologias indígenas.

O Espaço Uka Umbesara Wakenai Anumarehit iniciou-se em 2007, com o propósito de revitalizar a língua e a cultura indígenas. A iniciativa foi liderada pela pedagoga Ana Cláudia Martins Tomas, da etnia Baré, em parceria com o professor bilíngue Joílson da Silva Paulino, da etnia Karapãna. A construção metodológica do projeto ocorreu por meio de reuniões com lideranças indígenas, a exemplo de Lucenilda Ribeiro Albuquerque e Messias Moreira Kokama. A professora Ana Cláudia exerceu papel decisivo na organização inicial, atuando voluntariamente, com apoio da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que, sob a coordenação do Dr. Walteir Martins, disponibilizou materiais didáticos (Tomas e Paulino, 2024).

As imagens do Espaço Wakenai registram os marcos históricos de sua consolidação, bem como os elementos estruturais e culturais estabelecidos no território indígena do Parque das Tribos. A infância, no contexto indígena, é caracterizada por interações lúdicas e comunitárias, por meio das quais são transmitidos os conhecimentos ancestrais. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação indígena foi reafirmada como direito prioritário, conforme destaca Tomas (2025, p. 176), fortalecendo “a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena”.

A educação indígena, como forma ancestral de transmissão de saberes, é pautada nas vivências cotidianas e nas práticas agrícolas tradicionais, entre as quais se incluem o cultivo da maniva, banana, macaxeira, abacaxi, kukura, kanã, kará, melancia, maxixe, jerimum e pupunha. O conhecimento é repassado por pais, parentes e membros da comunidade, constituindo a base da formação cultural e da identidade indígena (id., p. 177).

A educação escolar indígena, por sua vez, traduz esse arcabouço de saberes em práticas pedagógicas formalizadas, mediante planos de aula e metodologias próprias, adaptadas ao contexto sociocultural indígena. A experiência do Espaço Cultural Indígena Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit, situado no Parque das Tribos, representa expressão concreta

dessa sistematização, reunindo crianças em atividades educativas que respeitam sua diversidade étnica e cultural (loc. cit.).

A escassez de materiais didáticos adequados é um dos principais desafios enfrentados pelos educadores indígenas, conforme assinala a docente: “Dentro do que rege a Lei, nós, professores indígenas, passamos por muitos desafios. Inicialmente, não temos material didático, e por esse motivo temos que construir nossos próprios métodos, nossos próprios planos de aula”, produzidos em articulação com a comunidade, com base nos saberes tradicionais (loc. cit.).

A Constituição Federal de 1988 assegura aos povos indígenas o direito à educação diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. Prevê ainda que essa educação seja laica, de qualidade e com materiais compatíveis à realidade sociocultural dos povos indígenas. A norma constitucional garante, ademais, a preservação das línguas originárias, os processos autônomos de aprendizagem, a construção de escolas nas comunidades e a salvaguarda das práticas tradicionais de reprodução cultural (Tomas, 2025, p. 177).

No período compreendido entre o final de 2014 e o início de 2015, deu-se início à implementação formal da educação escolar indígena no Espaço Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit. O projeto incluiu, além do ensino da língua nheengatu, a inserção das artes cênicas como método de valorização cultural e fortalecimento identitário dos adolescentes indígenas (id., p. 178).

A concepção metodológica da educação escolar indígena exige um projeto pedagógico compatível com os referenciais epistêmicos dos povos originários, promovendo a valorização da infância indígena em sua integralidade. Neste sentido, conforme afirma Tomas (id., p. 180): “Ser criativo, não destruir; educar e não explorar; dar apoio e não dominar; aumentar seu nível de consciência em cada categoria e ajudar o aluno indígena para as suas práticas culturais”.

A autora narra que, no processo de implantação da EEI, empenhou-se pessoalmente para assegurar a continuidade das atividades educativas, inclusive com recursos próprios. A terceira unidade do espaço, utilizada atualmente, foi construída com recursos financeiros provenientes de seu salário como docente da SEMED, lotada na GEEI desde 2016. O terreno foi doado pelo Cacique Messias, conforme ela mesma relata, reafirmando o comprometimento individual com a manutenção das atividades escolares (id.).

A realidade periurbana, marcada pelo contato constante com outras culturas, impacta diretamente a formação das crianças indígenas, que, por vezes, demonstram resistência em reconhecer a própria identidade étnica. Essa situação é revertida com o engajamento em

práticas culturais tradicionais, promovidas pela escola, especialmente no caso de crianças entre três e seis anos de idade. Segundo Tomas (loc. cit.), “o sangue indígena ‘pulsa mais forte’ em nossas veias”, facilitando a assimilação dos valores culturais pelos mais jovens.

O domínio da língua portuguesa é compreendido como estratégia de sobrevivência nas interações com os não indígenas. Entretanto, a autora registra que a língua nheengatu, falada pelo povo Baré, foi imposta pelos padres carmelitas no Alto Rio Negro, visando facilitar a comunicação com os indígenas, mas também como instrumento de dominação. O objetivo final seria a escravização, embora não tenha sido alcançado, conforme os relatos paternos (id., p. 181).

A imposição da língua portuguesa foi consolidada com o decreto do Marquês de Pombal, em 1758, que proibiu o uso do nheengatu, do tupi e de outras línguas indígenas. A medida visava enfraquecer o poder das ordens religiosas, especialmente os jesuítas, que utilizavam os idiomas indígenas em suas atividades de evangelização (loc. cit.).

O futuro das novas gerações indígenas, impulsionado pela educação, transcende os estereótipos e amplia os horizontes da luta por direitos. Conforme destaca Tomas (2025, p. 182), a mobilização ocorre “por uma saúde mais atenta em nossos territórios, por uma educação de qualidade para nossas crianças e jovens indígenas e pela preservação dos territórios, pois sem eles não há como perpetuar nossa cultura”.

A reforma do Espaço Cultural Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit contou com apoio financeiro de entidades colaboradoras, entre as quais se destaca o instituto europeu Heart Of Living Yoga Donation 25, que reconheceu o mérito da ação pedagógica desenvolvida com crianças indígenas do Parque das Tribos e passou a contribuir com recursos próprios (id., p. 183).

Atualmente, o espaço encontra-se mobiliado com carteiras e mesas escolares, fornecidas pela Prefeitura de Manaus, por meio da SEMED, assegurando melhores condições estruturais às crianças indígenas. O espaço cumpre função educativa e identitária, acolhendo também crianças não indígenas, reforçando a resistência cultural e ecoando o ensinamento do saudoso Cacique Messias Kokama: “Podemos ser o que quisermos ser, sem deixar de ser o que somos” (loc. cit.).

As imagens a seguir documentam o Espaço Cultural Wakenai, evidenciando sua trajetória histórica e os processos de consolidação estrutural e afirmação cultural no âmbito comunitário.

**Imagem XV. Carta de imagem de localização situação do Espaço Uka Mbuesara Wakena Anumarehit.**



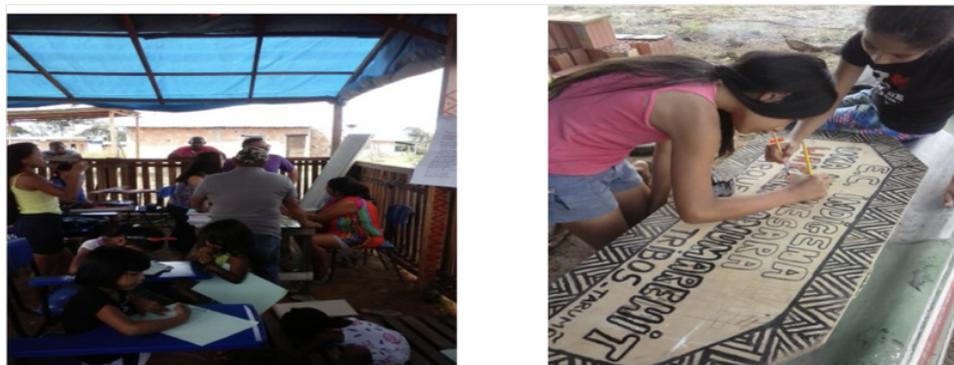
Fonte: SEMED, Dados Vetoriais SPF, SEMED E IMPLURB/Joilson Carapãna.

**Imagem XVI. espaço provisório cedido para as atividades do Espaço Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit, dia 18 de Abril de 2014.**



Fonte: Joilson Carapãna/2025.

**Imagem XVII. Espaço improvisado.alunos pintando a placa com nome do espaço.**



Fonte: Joilson Carapãna/2025.

**Imagem XVIII. Alunos indígenas participam de atividades educativas.**



Fonte: Google/Joilson Carapãna.

**Imagem XIX A Prof.<sup>a</sup> Cláudia Baré ensinando os alunos indígenas.**



Fonte: Google/Joilson Carapãna.

**Imagem XXII. Alunos indígenas participando das atividades educativas no espaço.**



Fonte: Google/Joilson Carapãna.

**Imagem XX Espaço improvisado. Exposição dos trabalhos dos alunos indígenas.**



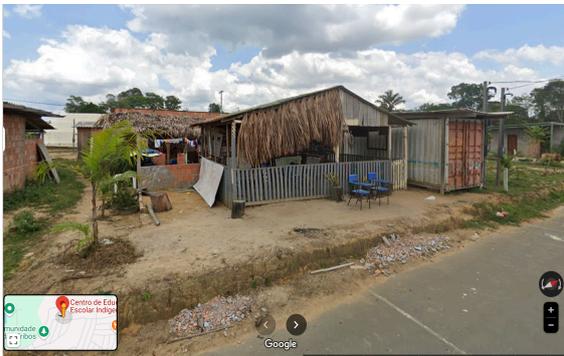
Fonte: Joilson Carapãna/2025.

**Imagem XXI. Alunos indígenas participam de atividades educativas no espaço ainda sem piso.**



Fonte: Google/Joilson Carapãna.

**Imagem XXII. Registro da antiga fachada do Espaço Cultural Indígena Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit, no terreno onde se encontra atualmente edificada.**



Fonte: Google/Joilson Carapãna

**Imagem XXIV. Localização do Espaço Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit na R. Baniwa.**



Fonte: Google/Joilson Carapãna.

**Imagem XXV Imagem interna da sala de aula, ainda sem janelas.**



Fonte: Google/Joilson Carapãna.

**Imagem XXVI. Imagem do Google Maps destacando, por meio de balão vermelho, a localização do Espaço Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit no ano de 2025.**



Fonte: Imagem Google Maps/2025.

**Imagem XXVII. Fachada do Espaço registrada em julho de 2024.**



Fonte: Google/Joilson Carapãna/7/2024.

**Imagem XXVIII. Professores Cláudia e Joilson, fundadores do Espaço na R. Baniwa, contemplados pelo prefeito Arthur Virgílio Neto.**



Fonte: Google/Joilson Carapãna.

A imagem XXV, registrada em abril de 2022, exibe a sala de aula sem janelas, com documentos institucionais fixados na parede, compondo o acervo histórico-cultural do espaço. A disposição dos registros ressalta a trajetória e identidade da instituição, consolidando seu papel na preservação do conhecimento e da memória ancestral.

A organização documental e os banners expostos nas paredes do espaço de educação escolar se configuram como elementos de resgate e transposição da cultura ancestral, reafirmando o vínculo da instituição com sua contextualização histórica e função educativa. A ausência de janelas evidencia um período de transição, no qual a estrutura física passava por ajustes para atender às exigências pedagógicas e culturais do ambiente.

Durante o período inicial, de fevereiro a novembro de 2015, modalidades como educação infantil, ensino básico (1ª a 8ª série), ensino da língua e cultura indígenas e Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram implementadas. As aulas, realizadas no Centro Cultural Wakenai Anumarehit, também incluíram atividades práticas, como a produção de materiais artesanais (id.).

No início, o Parque das Tribos contava com cerca de 167 famílias de 23 povos indígenas, incluindo as etnias Apurinã, Baniwa, Baré, Dessano, Karapãna, Kulina, Kokama, entre outras. As aulas eram realizadas em um espaço provisório cedido (imagem XVIII e XIX) por um morador chamado “Piauí,” tendo sido denominado “Uka Umbesara Wakenai Anumarehit.” Esse espaço, construído de madeira e com chão batido, serviu como local de alfabetização e ensino da cultura indígena, integrando as línguas Nheengatu e português brasileiro (id.). Foi fundado na Comunidade onde foram assentadas no início 280 (duzentos e oitenta) famílias.

Em 2016, o cacique Messias Kokama cedeu um terreno (Imagem XVI) para a construção de um barracão de 10×9 metros, com recursos da própria professora Ana Cláudia. Esse espaço tornou-se fundamental para a luta pela contratação de professores indígenas e para o fortalecimento cultural na área periurbana de Manaus. A iniciativa resultou na formalização de um documento, elaborado em reunião comunitária, protocolado na SEMED, levando à realização de visitas técnicas e diagnósticos para a viabilização do projeto.

Foram figuras fundamentais no Projeto (Imagem XXIX):

**Imagem XXIX. Batista; Antônio e; Paulino.**



Fonte: Joilson Carapãna/2025.

- A) Mário Joaquim Batista** – Baniwa, natural de São Gabriel das Cachoeiras, Amazonas. Artesão, mestre do povo Baniwa e membro do grupo Kariçu, é ancião das manifestações culturais no Parque das Tribos e liderança representativa na comissão das etnias da coordenação indígena, atuando na reivindicação pelo reconhecimento do território do Parque das Tribos. Falante das línguas Baniwa, Nheengatu, Castelhana, Tariano, Kuripako e Espanhol.
- B) Guilherme Manoel Antônio** – Yurupari, Tapuio, natural de São Gabriel das Cachoeiras, Amazonas. Artesão, mestre do conhecimento tradicional e membro do grupo Kariçu, é ancião das manifestações culturais no Parque das Tribos. Falante das línguas Baniwa, Tariano, Kuripako e Tukano.
- C) Joilson da Silva Paulino** – Karapãna, natural de Barcelos, Amazonas. Liderança indígena, professor, ativista e militante do movimento indígena em Manaus. Atua como articulador político, idealizador e mobilizador do grupo Kariçu, sendo também membro fundador do Parque das Tribos.

As iniciativas locais para a educação escolar indígena contemplam ações estruturadas voltadas à preservação da cultura local, mediante a realização de oficinas de artesanato, contação de histórias e feiras culturais, articulando práticas pedagógicas que valorizam

saberes tradicionais em consonância com os processos de ensino-aprendizagem. Nesse escopo, o grupo Karriçu, criado como parte dessas iniciativas, constitui homenagem à união dos povos indígenas no Parque das Tribos, reafirmando simbolicamente os vínculos comunitários e a diversidade étnica presente no território. As ações visam, de modo integrado, conferir visibilidade aos conflitos enfrentados pelos povos indígenas e fortalecer a política de identidade escolar no contexto da territorialização (id.).

O trabalho também conta com parcerias acadêmicas, como o Projeto Nova Cartografia Social, e com pesquisadores da Universidade do Estado do Amazonas e da Universidade Federal do Amazonas. A linguista Kokama, Altaci Correa Rubim, contribuiu com oficinas de formação baseadas em sua experiência na educação escolar indígena (id.).

O ambiente do EELMCTIWA apresenta uma estrutura com 12 metros de largura e 9,40 metros de profundidade. A cobertura é composta por telhas Brasilit, enquanto as vedações verticais são em madeira, e o pavimento, em concreto. A capacidade de ocupação varia entre 30 e 60 usuários em assentos fixos. O espaço dispõe de mobiliário escolar, incluindo carteiras e um quadro branco, este último proveniente de doação da Igreja Anglicana de Manaus (id.).

Atualmente, o centro atende 24 alunos matriculados na GEEI-SEMED, com atividades que incluem aulas regulares, encontros culturais e reuniões comunitárias. Essas ações reforçam o papel central da educação escolar indígena na preservação das tradições e na promoção de uma convivência harmoniosa entre diferentes etnias (id.).

Construído em 18 de abril de 2014, o Espaço Cultural Indígena Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit está localizado no Parque das Tribos, zona oeste de Manaus. Criado pela **professora Ana Cláudia Martins Tomas, da etnia Baré<sup>1</sup>**, atende crianças indígenas fora do ambiente escolar. Conforme os professores, “as várias etnias optaram que o ensino cultural seria o Nheengatu-Nyengatu-Êngatu, língua de revitalização e fortalecimento da língua como identidade étnica do Centro de Educação Escolar Indígena” (Tomas e Paulino, 2024, s/p).

### **2.3 Os impactos das políticas educacionais para os indígenas no Parque das Tribos**

---

<sup>1</sup>Ana Cláudia Martins Tomas – Pedagoga, professora indígena, liderança, artesã, ativista, militante e articuladora cultural. Fundadora do Espaço de Estudo da Língua e Conhecimentos Tradicionais Indígena Wakenai Anumarehit.

Hoje, desigualdade e exclusão possuem significados diferentes dos que já tiveram nas sociedades de outros períodos, conforme Santos (1999, p. 1). Santos (1999, p. 2) argumenta que “pela primeira vez na história, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidas como princípios emancipatórios da vida social”. Contudo, somente uma ação política e social eficaz poderá oferecer meios para acabar ou pelo menos minimizar a desigualdade e a exclusão que coexistem na nossa sociedade.

Esses dois fenômenos são caracterizados por dinâmicas distintas: a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, enquanto a exclusão é um fenômeno cultural e social, arraigado em um processo histórico que se dissemina através da cultura, estabelecendo um parâmetro tido como verdade (Id., p. 2). Tais parâmetros rejeitam aquilo percebido como diferente, criando barreiras sociais e culturais que perpetuam a marginalização de determinados grupos.

Sendo assim, Santos (1999, p. 2.) afirma: “Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 1999, p. 3). Esse raciocínio propõe uma articulação entre políticas de igualdade e identidade que respeite as diferenças culturais sem comprometer os direitos universais, favorecendo a construção de uma sociedade mais inclusiva.

## **2.4 Educação intercultural e bilinguismo no contexto indígena.**

Como explica Cury (2009), os povos indígenas possuem uma enorme diversidade cultural, linguística e econômica, que precisa ser reconhecida, valorizada e promovida. Para isso, os instrumentos de coleta de dados devem captar a multiplicidade e complexidade dessas realidades, aproveitando o protagonismo emergente dos próprios indígenas. Para que as informações reflitam fielmente as condições das educações escolares indígenas, é essencial que cheguem a todas as comunidades e sejam preenchidas coletivamente, de maneira participativa, como ocorre nas decisões desses povos. Apenas assim será possível alcançar um panorama próximo da realidade da educação indígena no Brasil, indispensável para embasar decisões adequadas no âmbito da formulação, planejamento, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas direcionadas a essas populações.

A educação escolar indígena se fundamenta na interculturalidade, sendo “alicerçada nas tradições culturais” e assegurando que “o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido nas escolas indígenas deve favorecer o intercâmbio positivo e enriquecedor” (Copime, 2024, p. 49).

Além de intercultural, essa educação é específica e diferenciada, pois “as sociedades indígenas são portadoras de tradições culturais singulares. E por isso, cada um desses povos é único, tendo uma identidade própria, fundada na própria língua e no território habitado, nas tradições, história e organização social” (id.). Assim, cada povo mantém sua própria forma de ser e existir, exigindo um modelo educacional condizente com suas particularidades linguísticas e socioculturais.

O currículo no contexto da reforma do ensino médio na educação escolar indígena deve ser fundamentado em um processo comunitário, pois “o processo escolar indígena é um processo coletivo de construção de conhecimento, que envolve comunidade escolar, professores, estudantes e comunidade” (Copime, 2024, p. 50). Esse modelo requer que os objetos de conhecimento sejam trabalhados de maneira global e integrada, permitindo o envolvimento dos estudantes indígenas e o fortalecimento do compromisso de todos com a aprendizagem.

A estrutura curricular também deve contemplar a dimensão bi/multilíngue, assegurando que “os povos originários têm direito a usar suas línguas nos processos educativos escolares” (id.). A língua originária de cada povo representa um dos principais componentes de sua cultura, organizando seu processo comunicativo e consolidando conhecimentos transmitidos ao longo das gerações. Portanto, sua valorização na escola é essencial, além de estar juridicamente respaldada, visto que “o reconhecimento legal da garantia do uso de suas línguas indígenas e processos próprios de aprendizagem” está assegurado pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1988, devendo a Língua Portuguesa ocupar o lugar de segunda língua, tanto oral quanto escrita (id.).

A imagem XXXII apresenta a Matriz Curricular Intercultural de Referência - NEMI, organizada pelo Governo do Estado do Amazonas para atender às especificidades educacionais das comunidades indígenas. Ela é regulamentada por legislações nacionais e estaduais, como a Lei Federal nº 9.394/96 e Resoluções do CEE e do CME.

Observem a estrutura:

A) Áreas de Conhecimento e Componentes Curriculares:

A.1) Linguagens e suas Tecnologias: Inclui Língua Indígena, Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais, Língua Inglesa, Arte, Cultura e Mitologia, e Práticas Corporais e Esportivas.

A.2) Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Física, Química, Biologia e Matemática com Conhecimentos Tradicionais.

A.3) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História Indígena, Geografia de Contextos Locais, Sociologia e Filosofia, e outros aspectos culturais específicos.

B) Carga Horária:

B.1) Formação Geral Básica: 2.400 horas ao longo de três séries do ensino médio.

B.2) Percurso de Aprofundamento: 600 horas, incluindo disciplinas como Bem Viver Indígena, Língua Estrangeira Moderna, Seminários Integradores e Unidades Curriculares de Aprofundamento.

B.3) Detalhamento da Carga Horária: Dividido em aulas semanais (AS), horas anuais (HA), e total de tempo de aula (em minutos). O total geral é de 3.000 horas de formação ao longo do ciclo.

Essa matriz curricular busca integrar os saberes tradicionais e conhecimentos acadêmicos, promovendo uma educação inclusiva, contextualizada e valorizando a identidade indígena.

Legendas da Imagem XXXII abaixo:

**AS:** Aulas semanais.

**HA:** Horas anuais. Cada aula tem 48 minutos. O cálculo considera uma semana com 40 semanas de aulas.

## Imagem XXXII. Planilha: Matrix Curricular Intercultural de Referência.

MATRIZ CURRICULAR INTERCULTURAL DE REFERÊNCIA - NEMI										
LEGISLAÇÃO	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		C.H. TOTAL	
			AS	HA	AS	HA	AS	HA		
Lei Federal nº 9.394/96 Lei nº 13.415/2017 Resolução nº 05/2012 - CEE/AM Resolução nº 07/2014 - CEE/AM Resolução nº 02/2017 - CNE/CP Resolução nº 01/2023 - CEE/AM	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Língua Indígena	3	96	3	96	3	96	288	
		Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	3	96	3	96	3	96	288	
		Língua Inglesa	0	0	0	0	2	64	64	
		Arte, Cultura e Mitologia	1	32	1	32	2	64	128	
		Práticas Corporais e Esportivas	1	32	2	64	2	64	160	
		Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	2	64	1	32	1	32	128	
		Física e Conhecimentos Tradicionais	2	64	1	32	1	32	128	
		Química e Conhecimentos Tradicionais	2	64	2	64	1	32	160	
		Biologia e Conhecimentos Tradicionais	2	64	2	64	1	32	160	
		Matemática e Suas Tecnologias	3	96	3	96	3	96	288	
	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	História e Historiografia Indígena	2	64	2	64	1	32	160	
		Geografia e Contextos Locais	2	64	1	32	1	32	128	
		Estudos Específicos e Interfaces Culturais: Sociologia e Filosofia	2	64	2	64	2	64	192	
		Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais	1	32	2	64	2	64	160	
		Direitos e Deveres Indígenas	1	32	2	64	1	32	128	
		<b>CARGA HORÁRIA - FORMAÇÃO GERAL BÁSICA / FGB</b>	<b>25</b>	<b>800</b>	<b>25</b>	<b>800</b>	<b>25</b>	<b>800</b>	<b>2400</b>	
		PERCURSO DE APROFUNDAMENTO	Bem Viver Indígena	4	128	1	32	1	32	192
			Unidades Curriculares Comuns	2	64	0	0	0	0	64
			Língua Estrangeira Moderna	0	0	0	0	0	0	0
			Seminários Integradores	0	8	0	8	0	8	24
	Unidades Curriculares de Aprofundamento	0	0	5	160	5	160	320		
	<b>CARGA HORÁRIA - PERCURSO DE APROFUNDAMENTO / PA</b>	<b>6</b>	<b>200</b>	<b>6</b>	<b>200</b>	<b>6</b>	<b>200</b>	<b>600</b>		
	<b>CARGA HORÁRIA GERAL</b>	<b>31</b>	<b>1000</b>	<b>31</b>	<b>1000</b>	<b>31</b>	<b>1000</b>	<b>3000</b>		
	<b>LEGENDAS</b>			<b>A.S = Aula Semanal</b>		<b>H.A = Hora Anual</b>		<b>Semana = 40</b>		<b>Tempo de Aula = 48 minutos</b>

Fonte: (COPIME, 2024, p. 50)

Abaixo, a imagem XXXIII apresenta as Orientações Metodológicas para o ensino intercultural indígena no Estado do Amazonas, destacando três abordagens pedagógicas principais que visam promover uma educação inclusiva, contextualizada e alinhada às necessidades das comunidades indígenas.

Observem as Metodologias de Ensino na Imagem XXXIII:

A) Via Pesquisa:

A.1) Baseia-se na ideia de que o currículo é aberto e estruturado em torno das problemáticas comunitárias identificadas pelos próprios estudantes.

A.2) Essa abordagem permite que os alunos desenvolvam competências e habilidades cognitivas, comunicativas e socioemocionais ao investigar questões relevantes para suas realidades.

B) Alternância:

B.1) Utiliza a pedagogia da alternância para integrar o trabalho realizado nas aldeias com o conhecimento teórico adquirido na escola.

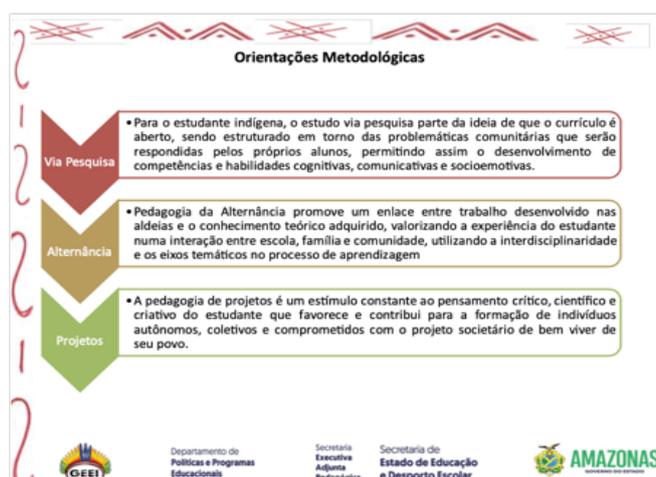
B.2) Valoriza a experiência do estudante por meio da interação entre escola, família e comunidade, promovendo interdisciplinaridade e a conexão com os eixos temáticos no processo de aprendizagem.

C) Projetos:

C.1) A pedagogia de projetos incentiva o pensamento crítico, científico e criativo dos estudantes.

C.2) Essa metodologia contribui para a formação de indivíduos autônomos, comprometidos com o bem viver de suas comunidades e o projeto sociocultural do seu povo.

### Imagem XXXIII. Orientações metodológicas.



Fonte: (COPIME, 2024, p. 50).

Essas orientações reforçam a importância de metodologias ativas e contextualizadas para fortalecer o aprendizado dos estudantes indígenas, conectando o conhecimento escolar às práticas culturais e aos valores comunitários.

A imagem é um recurso do GEEI (Gerência de Educação Escolar Indígena) e da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, evidenciando o compromisso com uma educação inovadora e sensível às realidades indígenas.

A Educação Escolar Indígena, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, deve assegurar a continuidade sociocultural dos estudantes indígenas, preservando suas línguas, conhecimentos tradicionais e práticas comunitárias. O Ensino Fundamental visa “garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades,

aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias” (Brasil, BNCC, 2018, p. 316). A formação de professores indígenas e a adaptação curricular às realidades socioculturais locais são essenciais para o fortalecimento dessa modalidade de ensino.

O Ensino Fundamental foi, por muito tempo, a única etapa ofertada nas escolas indígenas, cuja universalização ainda enfrenta desafios, evidenciando a inadequação das estruturas educacionais e a ineficácia das políticas públicas para garantir acesso, permanência e conclusão bem-sucedida. A garantia do Ensino Fundamental, como direito humano, social e público subjetivo, exige sua articulação com políticas públicas voltadas aos diversos âmbitos da vida dos estudantes indígenas e suas comunidades. Dessa forma, as políticas educacionais devem se integrar a ações ambientais, territoriais, de saúde, cultura, desenvolvimento econômico e social, assegurando sua adequação às concepções e modos de ser indígenas.

Assim, a formulação e implementação de políticas educacionais diferenciadas e específicas, aliadas a essa articulação intersetorial, são indispensáveis para garantir o direito à educação escolar aos povos indígenas.

O Ensino Fundamental, em parceria com a ação educativa da família e da comunidade, deve se estruturar como um espaço de formação para a cidadania indígena plena, assegurando o direito à diferença e à igualdade. Essa cidadania se constrói por meio do acesso à leitura, escrita, artes, ciências humanas e naturais, matemática e linguagens, além do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas essenciais ao convívio sociocultural tanto na comunidade de pertença quanto em outras sociedades (Brasil, BNCC, 2018).

O Ensino Fundamental deve propiciar aos estudantes indígenas os conhecimentos escolarizados fundamentais para o trânsito de suas vivências dentro e fora da comunidade (Brasil, 2013, p. 292). Além disso, “deve ainda aliar às práticas educativas, as práticas do cuidar, no atendimento às necessidades dos estudantes indígenas desta etapa da Educação Básica em seus diferentes momentos de vida (infâncias, juventudes e fase adulta)” (Brasil, 2013, p. 292). Dessa forma, os cuidados corporais e afetivos, conforme os sentidos atribuídos por cada comunidade ou grupo indígena, devem integrar as ações educativas, sendo estendidos a todos os estudantes e respeitando os diferentes grupos ou categorias de idade definidos comunitariamente (id.).

A organização do Ensino Fundamental, com duração de nove anos e obrigatoriedade da matrícula a partir dos seis anos, conforme a LDB, alterada pela Lei n.º 11.274/2006, deve-se adequar aos imperativos socioculturais das comunidades indígenas como base para seus projetos de escolarização. Embora a ampliação da duração do Ensino Fundamental beneficie

outros segmentos da população ao permitir a entrada antecipada de crianças na escola, a opção de grupos indígenas por não inserir crianças muito pequenas deve ser respeitada. Assim, recomenda-se que a idade de matrícula no Ensino Fundamental possa ocorrer após os seis anos para os grupos indígenas que assim optarem, considerando suas práticas culturais de cuidar e educar (op. cit.).

Quanto à universalização do Ensino Fundamental nas comunidades indígenas, a implantação e a ampliação do segundo segmento apresentam desafios para as escolas e professores indígenas. Destaca-se a adequação da formação docente, a ampliação de investimentos em transporte e alimentação escolar e a adaptação da estrutura das escolas, incluindo prédios, equipamentos e mobiliários adequados aos diferentes públicos atendidos. Além disso, é necessária a adequação das funções dos docentes indígenas, dos materiais didáticos e das metodologias de ensino às características dos anos finais do Ensino Fundamental (ibid.).

Dessa forma, quanto às especificidades das escolas indígenas, ainda que os sistemas de ensino dividam as responsabilidades da Educação Básica entre os Municípios, para o Ensino Fundamental, e os Estados, para o Ensino Médio, a oferta da Educação Escolar Indígena compete aos Estados. Assim, cabe a eles prover os recursos necessários para garantir o Ensino Fundamental aos estudantes indígenas conforme suas especificidades (ibid.).

No Ensino Médio, a legislação estabelece que essa etapa deve favorecer a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios, assegurando o direito à educação como mecanismo de autonomia e preservação cultural. Assim, as propostas pedagógicas devem “promover o protagonismo dos estudantes indígenas”, proporcionando uma formação ampla e integrada, que desenvolva “capacidades de análise, tomada de decisões, resolução de problemas e flexibilidade para seguir aprendendo conhecimentos essenciais às interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas” (Brasil, BNCC, 2018, p. 296).

A organização curricular do Ensino Médio deve ser flexível, adequando-se aos contextos indígenas, às escolas e aos estudantes. Cabe às comunidades escolares definir os modos de realização das atividades pedagógicas, que podem adotar organização semestral, modular, por ciclos, regimes de alternância ou tempo integral. As experiências em curso buscam romper com a segmentação disciplinar, estruturando-se em eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores e matrizes conceituais, integrando os conteúdos de forma transdisciplinar (Brasil, 2013, p. 298).

Essa etapa da educação básica deve garantir aos estudantes indígenas condições para a construção do bem-viver de suas comunidades, aliando conhecimentos científicos, saberes tradicionais e práticas culturais próprias. Fundamentado no princípio da interculturalidade, o Ensino Médio deve ser compreendido como um processo educativo dialógico e transformador (id.).

Ainda sobre a estruturação da Educação Escolar Indígena, os sistemas de ensino devem garantir a participação ativa das comunidades na construção de seus currículos. Conforme as diretrizes, “o currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar” (Brasil, BNCC, 2018). Assim, a educação não pode ser padronizada, mas moldada conforme as realidades socioculturais de cada povo.

Portanto, a legislação educacional reafirma a importância de um modelo que respeite as especificidades indígenas, promovendo um ensino que fortaleça identidades e garanta direitos. A oferta de um currículo diferenciado, aliado ao protagonismo das comunidades, é estratégia para evitar a marginalização desses grupos e assegurar sua autonomia educacional (Brasil, 2013, p. 298).

## **CAPÍTULO III – ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUA APLICABILIDADE NO PARQUE DAS TRIBOS EM MANAUS.**

### **3.1 A cidade de Manaus como um lugar de afirmação de direitos dos povos indígenas.**

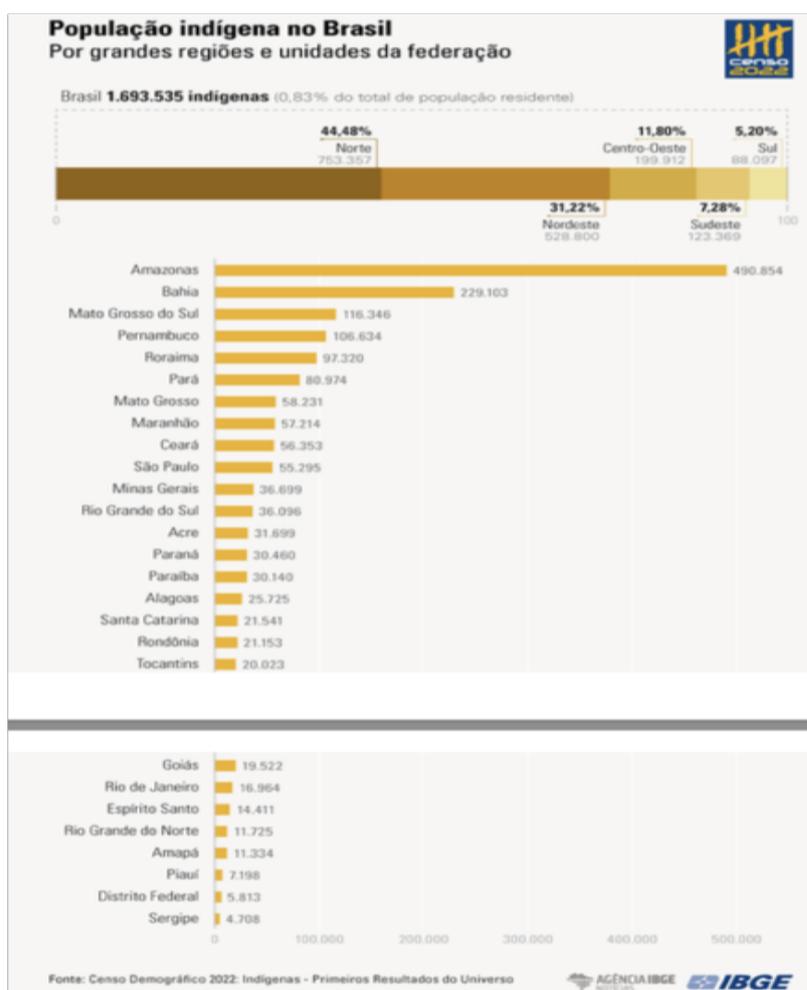
Entre 2010 e 2022, o Brasil experimentou uma urbanização intensificada, com um crescimento anual de 0,82% na população urbana, enquanto as áreas rurais registraram redução de 1,27% ao ano. Como resultado, 87,4% da população passou a viver em zonas urbanas, evidenciando um padrão de concentração demográfica. A taxa geral de crescimento populacional caiu para 0,52% ao ano, refletindo transformações estruturais profundas no território nacional. Segundo o IBGE, “nas áreas urbanas, a população passou a crescer no ritmo de 0,82% ao ano, enquanto nas áreas rurais restabeleceu o declínio de mais de 1%, chegando a -1,28% em 2022” (IBGE, 2024).

Na Região Norte, após um crescimento da população rural entre 2000 e 2010, verificou-se um decréscimo agregado de 11,02% até 2022, enquanto a taxa de urbanização subiu de 73,53% para 78,47%, destacando-se entre as maiores variações do país. Esse movimento reflete não apenas mudanças econômicas e sociais, mas também a intensificação do fluxo migratório interno das populações rurais para os centros urbanos, reforçando o protagonismo das cidades na reorganização do território brasileiro (IBGE, 2024).

A Imagem XXXIV abaixo apresenta dados do Censo Demográfico 2022 realizado pelo IBGE, destacando a distribuição da população indígena no Brasil por grandes regiões e unidades da federação. O levantamento aponta que o Brasil possui 1.693.535 indígenas, correspondendo a 0,83% da população total residente no país.

Observando a distribuição regional das populações indígenas no país verifica-se que a Região Norte abriga 44,48% da população indígena, totalizando 753.357 pessoas, sendo a região com maior concentração; a Região Nordeste representa 31,22% com 528.800 indígenas; a Região Centro-Oeste conta com 11,80%, equivalente a 199.912 pessoas e as Regiões Sul e Sudeste possuem o menor quantitativo do Brasil com 5,20% e 7,28%, respectivamente, com 88.097 e 123.369 indígenas.

## Imagem XXXIV – A urbanização da população indígena no Brasil



Fonte: IBGE 2022.

Com fundamento neste panorama observamos que o Amazonas é o estado com a maior população indígena, somando 490.854 pessoas. A Bahia é o segundo estado com maior número, com 229.103 indígenas. E, os demais Estados com números expressivos são Mato Grosso do Sul (116.346), Pernambuco (106.634), e Roraima (97.320).

Esses números são fundamentais para a formulação de políticas públicas voltadas às comunidades indígenas, garantindo que suas necessidades específicas sejam atendidas e que seus direitos sejam preservados. A análise também reforça a diversidade e a representatividade das comunidades indígenas em diferentes partes do Brasil.

O Censo de 2022 registrou que Manaus tem a maior população indígena entre os municípios brasileiros, totalizando 71,7 mil habitantes. Essa concentração demográfica confirma o Amazonas como centro da resistência cultural dos povos originários. Segundo Veras e Leiros (2024, p. 172) observa que, “a relação entre a ideia e a prática de ser manauara

é marcada pela tentativa constante de distanciamento dos hábitos e da cultura indígena”, evidenciando os desafios da manutenção identitária em um ambiente urbano que, apesar das modernizações, ainda enfrenta tentativas de supressão histórica.

A Coordenadora do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam), Cristine destaca as tensões culturais entre pertencimento e impactos da urbanização, apontando que a saída dos territórios tradicionais em busca de melhorias socioeconômicas é uma dinâmica recorrente: “Minha família passa pelo mesmo processo que inúmeras outras famílias indígenas enfrentam” (Veras; Leiros, 2024). Seu depoimento ilustra as complexidades da migração e seus impactos na reconfiguração identitária.

Cristine também ressalta a influência indígena na alimentação manauara, demonstrando como tradições ancestrais moldam o cotidiano urbano. “A alimentação, que tem influências diretas das culturas indígenas presentes em Manaus”, afirma Cristine (2024, p. 34). Assim, mesmo sob pressão de afastamento cultural, elementos como culinária, linguagem e crenças permanecem profundamente enraizados na dinâmica sociocultural da metrópole.

Os povos indígenas constituem uma parcela essencial da história do país. O Censo de 2022 registrou uma população indígena de 1.693.535 indivíduos, correspondente a 0,83% da população nacional, evidenciando um acréscimo de 88,82% em relação a 2010, quando foram contabilizados 896.917 indígenas. Esse aumento resultou de ajustes metodológicos, especialmente a ampliação da pergunta “você se considera indígena?” para além das Terras Indígenas, abrangendo 27,6% desse contingente populacional (Brasil. IBGE, 2023).

A Amazônia Legal concentrou 51,2% dos indígenas brasileiros, com o Amazonas registrando 490,9 mil indígenas. A Região Norte, no geral, abarcou 44,48% da população indígena, com um acréscimo expressivo de 410,5 mil habitantes em relação a 2010. Os estados do Amazonas e Bahia somaram juntos 42,51% do total indígena.

Entre os municípios, Manaus (71,7 mil), São Gabriel da Cachoeira (48,3 mil) e Tabatinga (34,5 mil) registraram as maiores populações indígenas. Esse crescimento foi acompanhado pela expansão das Terras Indígenas, que passaram de 505 para 573 áreas entre 2010 e 2022.

A análise habitacional revelou que 78,21% dos domicílios com pelo menos um morador indígena estava fora das Terras Indígenas, enquanto 21,79% se localizavam dentro dessas áreas. A média de moradores nos domicílios indígenas foi de 4,6 pessoas dentro das Terras Indígenas e 3,37 fora delas, ambas superiores à média nacional de 2,79 moradores.

O IBGE atribuiu a maior precisão na captação dos dados à cartografia participativa, que engajou as próprias comunidades indígenas no processo censitário.

Territórios pluriétnicos, portanto, são espaços em constante transformação, conectando agentes, objetos e valores em processos dinâmicos e políticos. Essas práticas reafirmam a necessidade de estruturas organizativas capazes de articular demandas culturais, éticas e políticas, consolidando modos de vida sustentáveis.

A solidariedade ocupa papel central nessas unidades sociais, organizadas principalmente pela luta pelo direito à moradia, elemento crucial de coesão. Essas unidades solidificam-se na valorização recíproca e simétrica dos percursos de vida diferenciados, conforme descrito por: “um gênero de interação em que os sujeitos se interessam reciprocamente pelos seus percursos de vida diferenciados, porque se valorizam entre si de modo simétrico” (Santos, 2016, p. 366).

No plano político, Honneth também enfatiza que a solidariedade adquire dimensão política na medida em que grupos se formam a partir da experiência comum de resistência à opressão (loc. cit.). Nesse contexto, a práxis assume caráter político ampliado, configurando-se como práxis política. As unidades de residência desempenham papel estratégico, articulando movimentos sociais e mobilizando agentes para pressionar operadores estatais, chamando a atenção pública para negligências que afetam modos de vida específicos.

A práxis política, portanto, não apenas instrumentaliza discursos étnicos como também potencializa mobilizações voltadas à efetivação de direitos fundamentais, com destaque para a moradia coletiva. Esse ideal político se concretiza na medida em que os agentes sociais encontram na solidariedade um catalisador para o avanço de direitos correlatos aos contextos político-jurídicos.

A perspectiva do campo empírico, fundamentada na relação de pesquisa e nas descrições apresentadas acima, destaca o valor processual como importante para compreender a elaboração das formas culturais, das identidades e dos territórios pluriétnicos. Conforme esta perspectiva, a abordagem de Barth orienta a noção de grupo étnico para o sentido de pertença, evidenciando na interação social uma forma de construção de espaço de representação, marcado pelos elementos étnicos que delimitam territórios de pertencimento (Santos, 2016, p. 396).

Segundo Barth, “os elementos étnicos não apenas delimitam espaços, mas constroem significados compartilhados que fundamentam a coesão social e o pertencimento” (Santos, 2016, loc. cit.).

O pensamento voltado para a interação étnica nos possibilita ver, de maneira real, como as pessoas, inseridas na cidade, se definem utilizando critérios de identidade e optam pela construção de uma unidade com esses fatores, como critérios de diferenciação,

subvertendo a ordem de sistemas de pensamento ou se posicionando frente às várias formas consensuais de negação, historicamente definidas nas relações de força (Oliveira Filho, 2004, p. 13–42).

Nessas relações, não há como negar que o reconhecimento é uma pauta permanente nas relações sociais e representa, no plano teórico, manifestação de demandas, no plano imediato e no plano em longo prazo, que definem as condições sociais a seu favor. Nas posições dos agentes, ao mesmo tempo em que há uma fenda entre ser reconhecido e ser negado, há uma linguagem étnica que força as relações de poder para os atos de reconhecimento (loc. cit.).

Apesar de existir um discurso e práticas na tentativa de atomizar famílias, na forma de programas habitacionais estatais, ou, qual seja, em propostas institucionais de criação de bairros étnicos, discutida no âmbito das instâncias de governo, fica cada vez mais difícil a persistência de proposta com esse viés dentro das proposições elaboradas nos espaços de discussão dos agentes étnicos. Nesse contexto, a situação sociopolítica promove o sentido de união em torno de objetivos comuns e contribui para ativar o sentimento de identificação e pertencimento, orientando o sentido das associações étnicas (Santos, 2016, p. 397).

De certa forma, a identidade é construída a partir da tomada de consciência acerca da situação social, na qual os agentes engendram uma concepção de pessoa a partir de uma exterioridade étnica, sobre a qual se sedimentam os atos de fala que tecem uma política de identidade (Oliveira Filho, 2004, p. 13–42). Dessa forma, evidenciam-se fatores práticos que são anexados a uma concepção de território, com ênfase em critérios que representam identidades coletivas, já destacados nas pesquisas de antropologia social, tais como: i) a elaboração da consciência étnica, a partir da situação dos agentes sociais; ii) o tipo político-organizacional, como resultado dessa consciência, na forma de identidade pluriétnica associativa; iii) o uso dos elementos culturais, escolhidos e elaborados, que fundamentam as relações com o mundo exterior ao grupo (agências institucionais, vizinhanças, associações).

Por essa perspectiva, podemos considerar a organização étnica como estratégia primária para a escolha de elementos objetivos na construção de territórios étnicos, motivo pelo qual a organização é relevante para ativar a memória dos indivíduos do grupo, e combinar critérios que possibilitam definir fronteiras étnicas. Como afirma Oliveira Filho, “a memória é relevante para definir fronteiras e consolidar identidades coletivas” (loc. cit.). Esses elementos práticos refletem a relevância da organização étnica na construção de territórios e na articulação cultural.

Se o conteúdo das formas culturais não é excluído desse processo de construção de identidade coletiva, ele é redesenhado em contexto atual, permitindo aos de fora a possibilidade de serem afetados pela diferenciação. Segundo Santos (2016, p. 398), “um dos critérios de identificação, cuja importância é atribuída por várias organizações, é o barracão,” conhecido também como “tenda, oca e centro cultural” (id., p. 398).

A mobilidade indígena em contextos urbanos vai além da ocupação territorial, abrangendo interações culturais, sociais e familiares que reforçam laços com suas origens. Essa dinâmica expressa a complexidade dos modos de vida indígenas na cidade, preservando línguas, saberes e valores tradicionais (Araújo, 2023, p. 32). Fundamentada na liberdade de ir e vir, na busca por outros saberes e no vínculo com as comunidades de origem, essa mobilidade evidencia a resiliência indígena diante da precariedade da infraestrutura urbana e das barreiras ao acesso a políticas públicas inclusivas.

Araújo destaca que “os indígenas morando em cidades estão sempre com um pé na aldeia, mantendo forte e profundo o vínculo e a interação constante com seus territórios, etnias, famílias e comunidades de origem” (Ibid.). Essa relação evidencia a capacidade de adaptação das culturas indígenas, que preservam sua essência ao mesmo tempo em que resistem às delimitações impostas por convenções jurídicas e sociais.

Em Manaus conforme Araujo (2023) quase metade das famílias indígenas entrevistadas recebeu, durante o auge da pandemia de Covid-19, entre seis e dez parentes provenientes de aldeias distantes, demonstrando a importância da mobilidade no contexto indígena (Ibid.). Esse dado ressalta a carência de infraestrutura básica em territórios urbanos ocupados por populações indígenas, evidenciando como a falta de planejamento adequado agrava as condições de vulnerabilidade enfrentadas por essas comunidades.

O fenômeno, contudo, reforça que fronteiras socioculturais e jurídicas são insuficientes para abarcar a complexidade dessas práticas, invalidando tentativas de limitar sua condição sociocultural. Araújo observa ainda que “a própria denominação ‘aldeia’ apresenta sentido limitado, uma vez que, na atualidade, muitos povos indígenas, como os 23 que habitam a região do Rio Negro, desconhecem essa denominação” (Araújo, 2023, ibid.). Suas organizações, denominadas comunidades indígenas, refletem a diversidade cultural e os desafios de traduzir suas dinâmicas sociais para termos jurídicos.

Assim, recepcionadas por preceitos constitucionais, as políticas públicas para indígenas urbanos se mostram insuficientes. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, estabelece no artigo 231 o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas sobre suas terras tradicionais e no artigo 6.º os direitos sociais à educação, saúde e moradia. No entanto, a

aplicação desses preceitos enfrenta desafios, como a ausência de infraestrutura básica e a falta de iniciativas voltadas para a inclusão efetiva dessas populações no planejamento urbano, perpetuando condições de vulnerabilidade e exclusão social.

### **3.2 Análise da tentativa de implementação das políticas públicas educacionais no Parque das Tribos**

O I Encontro de Educação Indígena de Manaus e Entorno, em 2009, reuniu diversas lideranças indígenas, educadores e gestores para debater questões estruturais e políticas voltadas ao fortalecimento da educação escolar indígena na região. O evento se realizou como espaço de articulação e formulação de estratégias voltadas à autonomia educacional dos povos indígenas, considerando seus saberes tradicionais e especificidades socioculturais.

Conforme exposto no relatório, a educação indígena deve garantir “o direito dos povos indígenas de definir sua própria organização pedagógica”, assegurando que os processos formativos sejam conduzidos com base nas tradições e conhecimentos ancestrais (Copime, 2024, p. 70). Essa prerrogativa reafirma o princípio da autodeterminação dos povos indígenas no âmbito educacional, sendo um elemento central para a valorização e preservação das línguas originárias.

O encontro destacou a necessidade de uma abordagem intercultural e bilíngue, na qual a língua materna seja o eixo estruturante do processo educativo. Conforme registrado, “a escola indígena deve atuar como um espaço de resistência e reafirmação cultural” (id.), evitando que políticas assimilacionistas comprometam as identidades étnicas e os modos próprios de aprendizagem das comunidades. Além disso, foi enfatizado que “a Língua Portuguesa deve ocupar um papel secundário, respeitando o protagonismo das línguas indígenas nos currículos escolares” (id.).

Outro ponto relevante abordado no evento se refere à gestão das escolas indígenas, que deve ser orientada por modelos que respeitem a autonomia das comunidades. O documento reforça que “o sistema de ensino deve reconhecer a legitimidade dos projetos pedagógicos elaborados pelos próprios indígenas”, garantindo que as diretrizes não sejam impostas de maneira unilateral pelos órgãos governamentais (id., p. 71). Essa autonomia implica no reconhecimento das formas próprias de transmissão do conhecimento, incluindo práticas tradicionais de ensino-aprendizagem que transcendem os modelos convencionais da educação ocidental.

No contexto das políticas públicas, foi evidenciada a urgência de mecanismos que assegurem financiamento adequado e condições estruturais compatíveis com as necessidades das escolas indígenas. O relatório destaca que “as políticas educacionais devem garantir suporte financeiro contínuo, respeitando as demandas específicas das comunidades indígenas e evitando descontinuidades que comprometam a formação dos estudantes” (id., p. 72).

O evento também ressaltou que a implementação das políticas educacionais voltadas às escolas indígenas deve considerar a participação efetiva das lideranças indígenas nos processos decisórios. Essa perspectiva busca combater a imposição de modelos pedagógicos descontextualizados, reafirmando a necessidade de um ensino que fortaleça a identidade indígena.

Além disso, o encontro debateu os desafios enfrentados pelas escolas indígenas no que diz respeito à infraestrutura, formação docente e produção de material didático bilíngue. O relatório ressalta que “é imprescindível que os materiais pedagógicos sejam desenvolvidos em diálogo com os povos indígenas, garantindo que os conteúdos reflitam suas realidades socioculturais e históricas” (id., p. 73).

Dessa forma, a síntese das discussões do evento reafirma a importância de consolidar um modelo educacional indígena baseado na autonomia, interculturalidade e valorização das línguas e culturas originárias. A Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (Copime) denuncia o descaso do poder público em relação aos professores indígenas que atuam nos Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas. O documento destaca a ausência de políticas que garantam apoio moral, social e profissional aos docentes, evidenciando um cenário de instabilidade e desvalorização (2024, p. 70).

No que se refere ao vínculo empregatício, os professores indígenas vêm sendo inseridos, há mais de uma década, em regimes contratuais de natureza administrativa e temporária, com duração variável entre um e dois anos, conforme critérios estabelecidos pelo poder público, o que tem limitado, em certa medida, a consolidação de perspectivas de estabilidade funcional e a viabilização de trajetórias profissionais contínuas (id., p. 71). As condições contratuais, ainda que legalmente previstas, tendem a gerar efeitos colaterais sobre a segurança institucional e o planejamento de carreira no âmbito da docência indígena.

Outro aspecto sensível destacado no relatório refere-se a desafios de ordem administrativa e operacional relacionados ao funcionamento dos espaços escolares indígenas. Em diversos relatos, docentes indicam a existência de lacunas no provimento de recursos básicos, como alimentação escolar e apoio financeiro, o que, em determinadas situações, os

leva a arcar pessoalmente com despesas para assegurar a continuidade das atividades pedagógicas (id., p. 73).

A Copime observa que determinadas diretrizes e procedimentos implementados no âmbito da gestão educacional têm gerado impactos sobre a condução da educação escolar indígena, especialmente no que se refere à compatibilização entre as normativas gerais e as especificidades socioculturais das comunidades atendidas. As práticas, segundo apontamentos da Comissão, podem contribuir para a redução da autonomia pedagógica dos docentes e da valorização simbólica e funcional dos espaços de ensino indígena, demandando atenção quanto à adequação intercultural das políticas educacionais.

Diante desse contexto, a Copime apresenta um conjunto de propostas voltadas à consolidação de garantias laborais e à continuidade das práticas educativas indígenas no município de Manaus. Entre as principais sugestões, destacam-se a efetivação e homologação dos professores indígenas como categoria reconhecida no âmbito do magistério municipal, a formulação de uma Emenda Constitucional Municipal que assegure maior estabilidade funcional e a instituição de processos seletivos específicos, de modo a viabilizar que os espaços de ensino sejam coordenados por profissionais pertencentes às respectivas comunidades indígenas (id.).

A Copime propõe a adoção de medidas voltadas à flexibilização de procedimentos administrativos que regulamentam o acesso a recursos financeiros destinados aos espaços de ensino, com vistas a permitir que emendas parlamentares e investimentos federais possam ser aplicados de forma mais direta e eficiente no fortalecimento das unidades escolares indígenas. Também é sugerida a construção de escolas indígenas municipais em terrenos apropriados, reconhecendo-se a importância de uma infraestrutura própria e culturalmente adequada para a oferta de uma educação de qualidade, alinhada às especificidades socioculturais das comunidades indígenas (id.).

Além disso, a Comissão manifestou preocupação com situações relatadas de vulnerabilidade institucional envolvendo docentes indígenas, enfatizando a necessidade de medidas preventivas e protetivas que garantam o pleno exercício da docência em ambiente seguro e respeitoso. O relatório recomendou a atuação de órgãos de controle e fiscalização, como o Ministério Público Federal, a Advocacia-Geral da União, a Defensoria Pública da União e o Tribunal de Contas do Estado, com o objetivo de promover o aprimoramento das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena em Manaus, assegurando os direitos dos professores indígenas e o fortalecimento das práticas pedagógicas em contextos interculturais.

A Lei nº 2.781/2021, que dispõe sobre a instituição de escolas indígenas municipais e regulamenta os Espaços de Estudo da Língua Materna e dos Conhecimentos Tradicionais Indígenas, tem enfrentado desafios em sua efetivação prática. Durante o I Encontro de Educação Indígena de Manaus e Entorno, promovido pela Copime (2024), foi apontada a necessidade de avanços na operacionalização da norma, sobretudo diante da percepção de que os processos de implementação têm ocorrido de forma gradual.

Conforme informado por uma professora, representante da Secretaria Municipal de Educação,<sup>2</sup> foram realizadas três reuniões do Grupo de Trabalho (GT) responsável pela regulamentação da referida Lei, sendo a última ocorrida em 21 de setembro de 2023. As demais reuniões, segundo relato, não puderam ser realizadas em virtude de demandas prioritárias em curso na agenda institucional da Secretaria (Copime, 2024).

Durante o I Encontro de Educação Indígena de Manaus e Entorno, a representante indígena Marcivana Sateré Mawé propôs a definição de um cronograma regular para as reuniões do Grupo de Trabalho (GT), a fim de contribuir para o avanço da regulamentação da Lei nº 2.781/2021. A participante também pontuou a necessidade de maior atenção às etapas de implementação da referida norma, destacando que parte das crianças indígenas warao permanece fora do sistema educacional formal, em razão de entraves linguísticos e administrativos enfrentados no momento da matrícula. Nesse contexto, observou-se que “[...] a COPIME tem feito o papel do Estado, ajudando a matricular as crianças warao, que enfrentam barreiras linguísticas e burocráticas” (Copime, 2024).

Outro aspecto relevante discutido durante o encontro foi a questão fundiária, a qual tem repercutido diretamente na viabilidade da construção de unidades escolares indígenas em áreas urbanas. Foram apresentadas, à época, propostas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para a implantação de escolas nas comunidades Tikuna, no bairro Cidade de Deus, e em Nações Indígenas. Em contraponto, a representante Marcivana Sateré Mawé ponderou que “a Prefeitura já aprovou emendas parlamentares para compra de materiais destinados aos espaços indígenas” (Copime, 2024, id.), sinalizando que a regularização fundiária, embora relevante, não teria impedido ações anteriores de apoio material aos referidos espaços.

A temática relativa à contratação de professores indígenas também foi objeto de reflexão no encontro. A Lei nº 2.781/2021 dispõe sobre a realização de concurso público específico para profissionais indígenas, abrangendo, além dos docentes, os cargos de gestão escolar e pedagogia. Entretanto, conforme informado por representantes da Secretaria

---

<sup>2</sup>Por razões de cumprimento da LGPD, o nome da professora não foi citado para garantir a sua privacidade.

Municipal de Educação (SEMED), até o momento não teria sido identificada demanda suficiente que justificasse a abertura de certame específico, sendo mencionada, ainda, a vigência dos contratos temporários atuais até dezembro de 2024, sem previsão formal de prorrogação.

Diante desse cenário, os profissionais indígenas presentes manifestaram preocupação quanto à continuidade das atividades educacionais nos territórios, e propuseram a criação de mecanismos legais que possibilitem a manutenção dos vínculos contratuais até que haja condições institucionais para a realização do concurso previsto na legislação vigente (Copime, 2024).

Durante o encontro, o procurador Fernando Merloto (imagem XXX), representante do Ministério Público Federal (MPF), observou que a ausência de avanços na implementação da Lei nº 2.781/2021 poderá ensejar a adoção de medidas jurídicas cabíveis, visando à efetivação de dispositivos legais relacionados à presença de representantes indígenas no Conselho Municipal de Educação (Copime, 2024).

Considerando os impasses identificados, a plenária deliberou pela proposição de uma audiência pública com a participação de representantes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do MPF, do Conselho Municipal de Educação e de lideranças indígenas, como forma de promover o diálogo interinstitucional. Sugeriu-se, adicionalmente, a celebração de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), com definição de prazos e compromissos voltados à consolidação das medidas previstas na referida norma (Copime, 2024).

**Imagem XXX. Fernando Merloto falando ao microfone (Ministério Público Federal).**



Fonte: (COPIME, 2024, p. 9).

**Imagem XXXI. MPF coordena reunião em Manaus para implementação de lei que cria categoria Escola Indígena Municipal — Procuradoria da República no Amazonas**



Fonte: MPF (2024).

A implementação da Lei nº 2.781/2021 tem se deparado com desafios operacionais e administrativos que, em certa medida, comprometem a plena efetividade das disposições legais. Entre os fatores apontados, destacam-se a necessidade de aprimoramento da

infraestrutura escolar, a regularização fundiária dos espaços propostos e a compatibilização das agendas institucionais para a continuidade das reuniões do Grupo de Trabalho (GT), elementos que podem estar associados a entraves de natureza técnico-burocrática (Copime, 2024).

Nesse contexto, a adoção de estratégias coordenadas entre os entes envolvidos pode contribuir para o avanço gradual da política pública. Sugere-se, para tanto, a elaboração de um plano de ação articulado, com a previsão de reuniões periódicas do GT, destinação orçamentária compatível e realização de audiências públicas, a fim de acompanhar a aplicação da legislação e fortalecer a interlocução entre as instâncias responsáveis (Copime, 2024).

No mesmo contexto, agentes sociais têm observado a relevância crescente de promover o acesso a informações sobre marcos legais, especialmente em contextos onde o desconhecimento normativo pode limitar o exercício de direitos assegurados. A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) tem sido identificada como um desses instrumentos, cuja aplicabilidade, embora estratégica, ainda é pouco difundida entre grupos indígenas em áreas urbanas. De acordo com Santos (ibid.), a inexistência de espaços institucionalizados de articulação voltados às populações indígenas urbanas pode restringir a formação de redes de apoio e de organização coletiva.

Nesse contexto, A. Kokama ressaltou o potencial pedagógico da Convenção, ao destacar que ela oferece a “possibilidade de aprender a aprender sobre seus direitos” (loc. cit.). Ainda assim, ponderou-se que a dispersão geográfica das comunidades indígenas, distribuídas entre diferentes bairros e territórios, constitui um fator que pode dificultar os processos de mobilização sociopolítica e o fortalecimento institucional das suas representações (Copime, 2024).

Observa-se, diante da dispersão territorial e organizativa dos povos indígenas em contexto urbano, a relevância de fomentar redes colaborativas que favoreçam o diálogo interétnico e a construção coletiva de estratégias voltadas à efetivação de direitos. Como salientado por Santos (2024, op. cit.), a criação de espaços para intercâmbio de experiências desponta como elemento estruturante para o enfrentamento de desafios relacionados à afirmação identitária e ao acesso às garantias constitucionais.

Nesse cenário, destaca-se que os conhecimentos relativos à Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho vêm sendo apropriados, majoritariamente, em ambientes extrainstitucionais, sobretudo no âmbito das associações indígenas, as quais têm atuado como núcleos pedagógicos informais de difusão normativa e fortalecimento

sociopolítico. Nesses espaços, a compreensão crítica dos dispositivos legais é associada à prática de solidariedade e reorganização coletiva, contribuindo para ampliar a capacidade de mobilização em torno do reconhecimento de direitos.

A esse respeito, a aprendizagem dos marcos legais é compreendida como etapa indissociável da atuação política das lideranças, conforme observado por R. Sateré-Mawé: “Espero aprender e cobrar o que é mais importante” (Copime, 2024, *ibid.*). Como analisado por Santos (2024, *op. cit.*), a incorporação da Convenção ao repertório político das lideranças indígenas tem se constituído em uma estratégia propositiva, com potencial para subsidiar a construção de argumentos em espaços institucionais, especialmente nos países signatários, nos quais tal norma possui valor jurídico equiparável à legislação interna.

O encontro revisitou debates fundamentais sobre revitalização linguística e reconhecimento da identidade indígena, essenciais para a autoafirmação e valorização cultural dos povos indígenas. F. Kokama destacou que, apesar das dificuldades, “nunca, pessoalmente, esqueci-me de falar a língua materna, e, hoje, a gente faz um trabalho de ‘revitalização’ da língua Kokama, porque nunca foi esquecida” (2013 p. 340). A. Kokama complementou, ressaltando que a proibição da língua nas escolas levou ao seu esquecimento em algumas comunidades, mas não à sua completa perda. Esses relatos evidenciam a relevância da reelaboração do ensino das línguas indígenas no campo da educação diferenciada dentro do sistema educacional estatal (*ibid.*).

A noção de reconhecimento da identidade indígena também emergiu como um ponto central, sendo analisada por diferentes lideranças a partir de critérios objetivos. M. Sateré-Mawé, da Aldeia Y’apyrehet, enfatizou a importância dos “traços culturais” como meio de demonstrar identidade, vinculando-os ao conceito de tradição. Ele afirmou que “o ser humano é um ser preconceituoso” e, por isso, sente a necessidade de usar cocar e trajes culturais para reafirmar sua identidade Sateré-Mawé (*loc. cit.*). A. Sateré-Mawé, da Aldeia Inhãa-bé, contrapôs essa visão, defendendo que “não preciso usar trajes indígenas apenas para mostrar que sou indígena. Eu sou Sateré-Mawé, eu sou indígena, moro na minha aldeia, e não preciso dessas coisas” (*op. cit.*). Esse contraste reflete abordagens distintas sobre reconhecimento e autoafirmação étnica.

A interlocução entre as lideranças indígenas revelou tanto tensões quanto a diversidade de posicionamentos internos. M. Sateré-Mawé reafirmou que “é importante mostrar que você é indígena porque a lei está mostrando e apoiando as diferenças culturais” (2012, p. 340). Já Ademir Karapãna argumentou que algumas imposições externas, como as

vinculadas à saúde, podem contrariar os conhecimentos tradicionais, afirmando que “isso está acontecendo; eles nos impõem algo que não é de acordo com nosso conhecimento” (ibid.).

O debate sobre o reconhecimento dos direitos indígenas expôs a complexa relação entre os povos originários e o Estado, marcada por disputas sobre acesso e efetivação de direitos. Ademir Karapãna ressaltou o papel do domínio jurídico como ferramenta para enfrentar desafios e fortalecer a afirmação identitária frente às estruturas de poder estatal. Segundo ele, no passado, “nossos pais tinham que correr, porque não tinham conhecimento [da lei], quer dizer, as pessoas não levavam reconhecimento até eles” (Ademir, 2013, p. 341). Indignado, questionou: “Quem nós podemos processar? [...] O Estado? O município? O país que devemos processar?” (idem, p. 341), ilustrando o conflito entre os direitos indígenas e as práticas administrativas que frequentemente os ignoram.

### **3.3 Desafios na aplicação das políticas educacionais no Parque das Tribos, Manaus**

Conforme destacado por todos os(as) participantes da pesquisa e corroborado na análise apresentada no item 3.2, a implementação de políticas educacionais no município de Manaus tem se deparado com desafios específicos, os quais decorrem, em grande parte, da significativa presença de populações indígenas em contexto urbano, conforme indicam os dados do Censo Demográfico 2022. A capital amazonense figura entre os municípios brasileiros com maior contingente indígena em áreas urbanas, realidade que impõe exigências peculiares ao processo de formulação e execução de políticas públicas no campo educacional.

Nesse contexto, foram identificados alguns dos principais pontos de atenção, acompanhados de sugestões colaborativas voltadas à qualificação das estratégias institucionais. As contribuições visam subsidiar o aprimoramento contínuo das políticas públicas e ampliar sua aderência às especificidades socioculturais dos povos indígenas residentes em Manaus. Assim, seguem:

#### **A) Educação Intercultural e Bilíngue**

**Desafio:** Garantir uma educação que respeite e promova a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas.

**Causa:** A diversidade de línguas e culturas indígenas em Manaus exige formação especializada de professores e materiais pedagógicos adaptados.

**Solução necessária:** Implementar programas de educação bilíngue que integrem o ensino da língua portuguesa e das línguas indígenas, além de currículos que valorizem os saberes tradicionais por meio de mais concursos para professores indígenas com tal formação de saberes especiais.

#### B) Infraestrutura Escolar Adequada

**Desafio:** Atender a demanda por escolas em áreas urbanas onde reside a população indígena.

**Causa:** Muitos indígenas vivem em comunidades periféricas ou áreas vulneráveis com acesso limitado a escolas bem equipadas.

**Solução necessária:** Garantir infraestrutura adequada nos Espaços culturais para que possam ser transformados em Escolas Indígenas com o passar dos anos.

#### C) Inclusão Social e Combate ao Preconceito

**Desafio:** Combater o preconceito contra os estudantes indígenas e promover a inclusão social das línguas indígenas na sociedade, seja por meio de sinais, tradução de materiais didáticos etc.

**Causa:** Em ambientes urbanos, os indígenas muitas vezes enfrentam discriminação e barreiras culturais.

**Solução necessária:** Realizar campanhas educativas para sensibilizar a sociedade sobre a importância da diversidade e do respeito às culturas indígenas.

#### D) Evasão Escolar

**Desafio:** Reduzir as altas taxas de evasão escolar entre jovens indígenas.

**Causa:** Fatores como a necessidade de contribuir para a renda familiar, barreiras culturais ou currículos que não refletem a realidade indígena contribuem para a evasão.

**Solução necessária:** Desenvolver políticas de permanência escolar, como bolsas de estudo, e adaptar os currículos às realidades socioeconômicas dos alunos indígenas.

#### E) Capacitação de Educadores

**Desafio:** Formar professores capacitados para trabalhar com estudantes indígenas em contextos urbanos.

**Causa:** Há poucos professores contratados com formação específica para lidar com a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas.

**Solução necessária:** Investir em programas de formação continuada para educadores, com foco em educação intercultural e metodologias de ensino específicas.

#### F) Engajamento das Comunidades Indígenas

**Desafio:** Incluir as lideranças indígenas no planejamento e implementação das políticas educacionais. O I Encontro de Educação Indígena de Manaus e Entorno foi um marco para o desenvolvimento das políticas públicas na região sob análise. Contudo, muito mais precisa ser realizado para que o engajamento das Comunidades Indígenas seja efetivo.

**Causa:** A falta de diálogo com as comunidades pode resultar em políticas descontextualizadas.

**Solução necessária:** Estabelecer outros encontros ou fóruns permanentes de diálogo entre governo, escolas e lideranças indígenas para garantir que as políticas reflitam as necessidades reais dessas comunidades.

#### G) Apoio Psicossocial e Cultural

**Desafio:** Oferecer suporte psicossocial para alunos indígenas que enfrentam dificuldades de adaptação ao ambiente urbano.

**Causa:** A migração para áreas urbanas pode gerar conflitos identitários e dificuldades de adaptação cultural.

**Solução necessária:** Implantar equipes multidisciplinares de apoio nas escolas, com psicólogos, assistentes sociais e educadores interculturais.

Dada a complexidade da realidade indígena em Manaus, é fundamental que as políticas educacionais considerem as especificidades culturais, sociais e linguísticas da população indígena. Somente com planejamento inclusivo e diálogo com as comunidades será possível superar os desafios e promover uma educação de qualidade que contribua para o fortalecimento da identidade indígena e sua integração na sociedade urbana.

A elaboração de políticas educacionais direcionadas às populações indígenas em Manaus demanda a integração de aspectos culturais, sociais e linguísticos, assegurando que os programas de ensino atendam às necessidades específicas desse grupo. O planejamento deve adotar uma abordagem inclusiva, conforme a legislação vigente, e ser fundamentado no diálogo direto com os representantes das comunidades indígenas.

Apesar dos avanços normativos, a implementação da educação escolar indígena enfrenta obstáculos estruturais e administrativos que comprometem sua efetividade. Os relatos dos entrevistados indicam dificuldades recorrentes, evidenciando a carência de mecanismos institucionais que assegurem a execução dos direitos educacionais previstos no ordenamento jurídico.

A aplicação incompleta das normativas impacta a autonomia pedagógica e a valorização das práticas socioculturais dos povos indígenas. Dessa forma, os questionamentos das lideranças e professores deixam evidentes as deficiências identificadas na aplicação das normativas, ressaltando a necessidade de medidas que assegurem a autonomia pedagógica e a valorização das práticas socioculturais dos povos indígenas.

O aprimoramento das políticas públicas no âmbito da educação indígena pressupõe a cooperação entre diferentes instâncias governamentais e a inclusão qualificada das comunidades indígenas nos processos decisórios. Para além da formulação normativa, observa-se a relevância da consolidação de práticas institucionais que assegurem a efetivação da legislação vigente. Nesse sentido, conforme registrado no parecer jurídico-pedagógico analisado na pesquisa documental da Secretaria Municipal de Educação, identificam-se orientações que visam à adequada aplicação das normativas educacionais às especificidades culturais e organizacionais dos povos indígenas, especialmente no que se refere à estruturação dos espaços escolares destinados a esse segmento populacional.

### **3.3.1 Resultado das entrevistas dos sujeitos da pesquisa na comunidade do Parque das Tribos**

Durante entrevista realizada no contexto desta pesquisa, a liderança indígena **Cacique Lutana**<sup>3</sup>, compartilhou percepções sobre os desafios relacionados à implementação de políticas educacionais em áreas marcadas por diversidade sociocultural e por barreiras geográficas. Ao comentar sobre a aplicabilidade normativa no campo da educação escolar indígena, observou que, embora existam dispositivos legais que amparem tais políticas, sua operacionalização ainda enfrenta entraves. No que se refere à dificuldade de efetivar uma educação que valorize a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas,

---

<sup>3</sup> Entrevista concedida no dia 6 de janeiro de 2025 por **Lucenilda Ribeiro Albuquerque**, no Bairro do Tarumã. Conhecida como **Cacique Lutana Kokama**, líder da comunidade Parque das Tribos, Tarumã-Açú, Manaus-AM. Entrevistador: Elziomar Colares de Alencar.

pontuou a limitação na contratação de profissionais para atuação em territórios tradicionais. Em suas palavras, sugeriu que tal cenário pode estar relacionado a fatores estruturais e a percepções sociais que ainda carecem de enfrentamento: “as dificuldades é ter contrato de professores para comunidade” e, em seguida, considerou que “talvez seja por motivo de preconceito” (Entrevista, 2025).

Durante a entrevista, a liderança indígena foi convidada a refletir sobre os marcos normativos que orientam as políticas públicas educacionais voltadas aos povos indígenas no Brasil, com ênfase nos documentos legais que delimitam direitos e deveres específicos para esses grupos sociais. Em sua resposta, mencionou a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) como os principais instrumentos normativos de referência para a organização da educação escolar indígena. Na sequência, pontuou a importância de uma distinção mais precisa ao se referir a esse conjunto normativo, sugerindo a denominação “Constituição Federal e Lei de Diretrizes para a educação indígena” (Entrevista, 2025), destacando, assim, a necessidade de reconhecimento mais específico das particularidades legais aplicáveis à modalidade.

Ao ser indagada sobre os fatores relacionados à infraestrutura educacional em contextos com especificidades culturais e geográficas, no âmbito da pesquisa sobre a implementação das políticas públicas de educação escolar indígena em Manaus (AM), a Cacique Lutana destacou como um dos principais desafios a predominância do ensino pautado exclusivamente na língua portuguesa, conforme registrado: “Prover uma educação baseada exclusivamente na língua portuguesa” (Entrevista, 2025).

No que se refere à abordagem do ensino bilíngue, com ênfase na valorização das línguas maternas no processo de ensino-aprendizagem, a referida liderança assinalou que um de seus principais benefícios reside na promoção da preservação linguística e no fortalecimento identitário, conforme mencionado: “Garante a preservação das línguas indígenas e o fortalecimento da identidade cultural” (ibid.).

No tocante à formação docente voltada a contextos culturalmente diferenciados, cuja atuação demanda competências específicas além das diretrizes curriculares convencionais, foi apontada, pela liderança consultada, a necessidade de qualificação voltada ao reconhecimento e à valorização das culturas e línguas indígenas no processo pedagógico. Conforme registrado: “Capacitação para respeitar e integrar as culturas e línguas indígenas no processo educativo” (Entrevista, 2025).

Ainda no campo da pedagogia intercultural, cuja proposta central é a incorporação de saberes e práticas tradicionais ao ambiente escolar, foi assinalado como objetivo principal, no contexto da educação indígena, a integração de elementos identitários como parte do currículo escolar, conforme mencionado: “Integrar as práticas culturais indígenas ao ensino, valorizando a identidade e a diversidade” (ibid.).

No que se refere à implementação de políticas públicas educacionais em regiões geográfica e culturalmente específicas, identificou-se, em declaração da mesma liderança, que um dos fatores que podem influenciar a efetividade das ações estatais está relacionado à “resistência dos povos indígenas ao sistema educacional” (ibid.). A percepção indica a importância de estratégias formativas que considerem os referenciais socioculturais das comunidades, de modo a promover maior aderência e diálogo com os modelos educacionais vigentes.

Por fim, ao ser consultada sobre aspectos que ainda limitam o acesso à educação por parte das comunidades indígenas em áreas remotas, foi mencionada a ausência de políticas públicas suficientemente estruturadas e sensíveis às especificidades da educação escolar indígena, sendo, assim, registrada a seguinte declaração: “a falta de políticas públicas que reconheçam a educação indígena” (ibid.).

Na entrevista, foi abordada a valorização da identidade cultural como fundamento das políticas educacionais voltadas para grupos sociais específicos. No contexto da pesquisa, consultou-se a Cacique Lutana sobre a relação entre as políticas públicas de educação indígena e o fortalecimento da identidade cultural dos alunos. Em sua resposta, ressaltou a importância de “valorizar o ensino em língua materna e incluir práticas culturais no currículo” (Entrevista, 2025).

A educação pode desempenhar um papel importante na preservação de tradições e saberes culturais específicos. No contexto da investigação, consultou-se a cacique Lutana sobre um dos principais papéis da educação escolar indígena na preservação das tradições culturais. Em sua resposta, afirmou: “Incluir no currículo práticas culturais e saberes tradicionais dos povos indígenas” (Entrevista, 2025).

Na pesquisa, examinaram-se os impactos das políticas educacionais no Parque das Tribos, destacando a percepção de sua influência sobre a matrícula, a permanência dos alunos e a avaliação de líderes comunitários e educadores. No contexto da investigação, a cacique Lutana foi consultada sobre as políticas implementadas na região e sua repercussão no cenário

educacional indígena. Em sua resposta, afirmou: “Influência o reconhecimento dentro das escolas” (Entrevista, 2025).

A pesquisa abordou a Educação Intercultural e o Bilinguismo no contexto escolar indígena do Parque das Tribos, investigando como esses elementos são caracterizados e desenvolvidos no Espaço Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit. Considerando os métodos utilizados para integrar a língua indígena e o português, os benefícios proporcionados aos alunos indígenas, os desafios enfrentados na implementação de programas bilíngues e sua contribuição para a preservação cultural e a valorização identitária. Consultada no contexto da pesquisa, a cacique Lutana sintetizou sua resposta em “revitalização e fortalecimento da língua” (Entrevista, 2025).

Na pesquisa, abordam-se a História da Formação do Parque das Tribos, os fatores históricos, eventos e agentes envolvidos em sua criação, considerando políticas públicas, impactos da migração indígena, interações com a sociedade não indígena, o papel de ONGs e movimentos sociais, além dos desafios na preservação cultural e organização comunitária. Consultada no contexto da pesquisa, a cacique Lutana mencionou que os agentes são: “Lutana Kokama, Messias, Cláudia Baré e Joílson” (Entrevista, 2025).

O entrevistado, **professor Joílson Karapãna**<sup>4</sup>, ao contribuir sobre as políticas educacionais, destacou os desafios enfrentados na implementação dessas políticas em regiões culturalmente diversas e geograficamente distantes. No estado do Amazonas, ele ressaltou a ausência de legislação específica para os povos indígenas e afirmou que “ainda há políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena”. Além disso, reiterou a “dificuldade em implementar uma educação que respeite a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas” (Entrevista, 2024).

Ao ser questionado sobre a possível falta de interesse das comunidades indígenas em participar do sistema escolar, respondeu categoricamente: “Não! Faltam atendimento e legalidade jurídica para o reconhecimento da participação da educação escolar indígena inclusiva na grade curricular, desde as séries iniciais até o nível médio nas redes de educação”. Também enfatizou que “ainda falta a centralização do currículo específico para a formação da educação escolar indígena em Manaus” (Entrevista, 2024).

No âmbito da investigação, foi solicitada à liderança indígena uma reflexão sobre os marcos normativos que orientam as políticas públicas de educação escolar indígena no Brasil.

---

<sup>4</sup>Entrevista concedida no dia 24 de dezembro de 2024, por Joílson da Silva Paulino Karapãna, professor indígena bilíngue e graduando em Pedagogia Intercultural pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA), no Espaço Cultural Indígena Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit, localizado no Parque das Tribos, Tarumã-Açú, Manaus-AM. Entrevistador: Elziomar Colares de Alencar.

Em sua resposta, mencionou-se a existência de instrumentos legais considerados estruturantes para essa modalidade educacional, com destaque para a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96) e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), conforme registrado: “Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96) e a Convenção 169 da OIT” (Entrevista, 2024).

Ao ser questionado sobre a infraestrutura educacional como um dos aspectos que influenciam o processo de ensino em comunidades com características culturais e geográficas específicas, e quanto aos objetivos do estudo sobre a aplicação das políticas públicas de educação escolar indígena em Manaus, Amazonas, o entrevistado destacou como um dos focos principais: “Analisar a infraestrutura e promover uma abordagem educacional que valorize o multiculturalismo e o multilinguismo” (Entrevista, 2024).

O entrevistado foi abordado sobre o ensino bilíngue como uma abordagem que considera a importância da língua materna no processo educacional de determinados grupos sociais. Questionado sobre um dos principais benefícios da adoção da educação bilíngue nas comunidades indígenas, destacou: “Facilita a integração dos alunos indígenas no mercado de trabalho nacional”; “não promove o esquecimento da língua materna em prol do português”, e “garante a preservação das línguas indígenas e o fortalecimento da identidade cultural” (Entrevista, 2024).

No desenvolvimento da presente investigação, a formação docente voltada a contextos socioculturais específicos foi abordada sob a perspectiva da adequação pedagógica às realidades indígenas. Consultado sobre uma das demandas prioritárias para a atuação em tais comunidades, o professor Joílson enfatizou a relevância de processos formativos que contemplem dimensões interculturais, assinalando a necessidade de “capacitação para respeitar e integrar as culturas e línguas indígenas no processo educativo” (Entrevista, 2024).

A pedagogia intercultural, compreendida como abordagem que busca integrar saberes, práticas e referenciais culturais diversos no ambiente escolar, foi igualmente tematizada. Questionado quanto ao propósito fundamental dessa perspectiva na educação indígena, o professor destacou a importância de “integrar as práticas culturais indígenas ao ensino, valorizando a identidade e a diversidade” (Entrevista, 2024).

Ainda no âmbito das condições de implementação das políticas públicas educacionais em territórios de acesso complexo, abordaram-se aspectos estruturais que podem interferir na

efetividade das ações. Indagado sobre um dos principais desafios enfrentados na consolidação da educação escolar indígena no Amazonas, o docente apontou para “a dificuldade em levar infraestrutura e professores capacitados às áreas remotas” (Entrevista, 2024).

Diversas barreiras podem limitar o acesso à educação, especialmente para comunidades em áreas remotas e culturalmente diversas. Ao ser questionado sobre uma barreira significativa ao acesso à educação para os povos indígenas no Amazonas, o entrevistado ponderou: “A falta de políticas públicas que reconheçam a educação indígena” e “a escassez de escolas próximas e de transporte acessível nas áreas indígenas” (Entrevista, 2025).

A valorização da identidade cultural orienta as políticas educacionais voltadas para grupos sociais específicos. Questionado sobre como as políticas públicas de educação indígena podem contribuir para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos, o entrevistado afirmou: “Valorizando o ensino em língua materna e a inclusão de práticas culturais no currículo” (Entrevista, 2024).

A educação desempenha papel essencial na preservação de tradições e saberes culturais específicos. Para aprofundar essa questão, questionou-se o entrevistado sobre um dos principais papéis da educação escolar indígena nesse contexto. Em sua resposta, ele destacou: “Facilitar a assimilação dos alunos indígenas à cultura urbana” e “incluir no currículo práticas culturais e saberes tradicionais dos povos indígenas” (Entrevista, 2025).

No escopo da presente investigação, buscou-se identificar repercussões atribuídas às políticas educacionais no território indígena Parque das Tribos, com atenção aos seus efeitos sobre os índices de matrícula, permanência escolar e à percepção de lideranças locais e agentes educacionais. Quando consultado sobre políticas públicas que, em sua perspectiva, apresentariam maior incidência no referido contexto, o professor Joilson observou limitações quanto à implementação de diretrizes específicas voltadas à educação escolar indígena, mencionando como um dos aspectos sensíveis a ausência de mecanismos sistematizados para o reconhecimento étnico nas matrículas de estudantes indígenas em Manaus. Nesse sentido, destacou que a identificação dos alunos nos sistemas de registro das redes municipais de ensino ainda não se encontra plenamente efetivada, com ênfase no caso da Escola Municipal Santa Rosa II, localizada no Parque das Tribos, bairro Tarumã (Entrevista, 2024).

A educação intercultural e bilíngue no Espaço Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit foi objeto de análise, buscando compreender os métodos adotados para integrar a língua indígena e o português, bem como os benefícios proporcionados aos alunos indígenas. Ao ser

consultado sobre os aspectos centrais dessa abordagem, o entrevistado destacou a relevância do “fortalecimento étnico, o respeito às diversidades entre as etnias, culturas, línguas e costumes”, sugerindo que práticas pedagógicas alinhadas a essas dimensões contribuem para a valorização da identidade indígena (Entrevista, 2024).

No que tange aos desafios enfrentados na implementação de programas bilíngues, enfatizou a “valorização da categoria do professor indígena, estabilidade profissional e formulação de políticas efetivas com planos de carreira continuados para a classe de profissionais da educação escolar indígena” (Entrevista, 2024).

O entrevistado respondeu sobre os aspectos estruturais, pedagógicos e socioculturais que definem o funcionamento do Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI) no Parque das Tribos, abordando infraestrutura, perfil do corpo docente, recursos disponíveis e desafios na implementação da educação escolar indígena. O professor Joílson afirmou que “esses aspectos se aproximam do perfil estrutural do trabalho pedagógico da educação escolar indígena. Os maiores desafios no Espaço Cultural Indígena Uka Umbesara Wakenai Anumarehit são a ausência de um corpo docente fixo, efetivo e concursado, com plano de carreiras contínuo. Sem esses reconhecimentos e estabilidade, a educação escolar indígena não avança e os processos seletivos se tornam rotativos, com trocas constantes de professores indígenas” (Entrevista, 2024).

Sobre a integração dos saberes tradicionais e da língua indígena ao currículo, bem como a percepção dos alunos e da comunidade sobre a qualidade da educação, o entrevistado afirmou que “a integração/interação dos saberes tradicionais da língua materna e paterna são os conteúdos principais da educação escolar indígena no Espaço Cultural Indígena Wakenai Anumarehit” (Entrevista, 2024).

Dessa forma, ao ser questionado sobre a organização da gestão escolar, incluindo modelos de participação comunitária e abordagens pedagógicas, destacou que “os modelos adotados na educação escolar indígena no Espaço Cultural Indígena Wakenai Anumarehit foram os projetos denominados ‘projetos de pesquisas e aprendizagem societários’, com temáticas escolhidas e sistematizadas para o ensino da educação escolar indígena em cada ano letivo” (Entrevista, 2024).

A professora indígena **Cláudia Tomas** ressaltou que, no que diz respeito aos desafios de implementar políticas educacionais em regiões culturalmente diferentes e distantes, considera que um dos principais obstáculos é a “ausência de legislação específica para a

educação dos povos indígenas e a dificuldade de implementar educação respeitando a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas” (Entrevista, 2024).

Sendo assim, a entrevistada concorda que as políticas públicas de educação no Brasil, baseadas na “Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96 e Convenção 169, da OIT, são os principais documentos e diretrizes que definem direitos e deveres específicos para grupos sociais” (Entrevista, 2025).

A infraestrutura educacional é um dos fatores que influenciam o processo de ensino em comunidades com características culturais e geográficas específicas, tendo em vista as políticas públicas de educação escolar indígena em Manaus. A entrevistada observou a importância de iniciativas que considerem, de forma integrada, tanto “as condições físicas das unidades escolares quanto a adoção de abordagens pedagógicas orientadas pelos princípios do multiculturalismo e do multilinguismo” (Entrevista, 2025).

Sendo assim, a entrevistada ressalta que um dos principais benefícios de adotar uma educação bilíngue nas comunidades indígenas é que o ensino bilíngue é uma abordagem relevante da língua materna no processo educacional de determinados grupos sociais, por tratar da “garantia da preservação das línguas indígenas e do fortalecimento da identidade cultural” (Entrevista, 2025).

A entrevistada defende capacitar professores para atuar em contextos culturais específicos, além do currículo padrão, ressaltando a importância de “capacitação para respeitar e integrar as culturas e línguas indígenas no processo educativo” (Entrevista, 2025).

Quanto à pedagogia intercultural, que compreende a integração de práticas e conhecimentos culturais específicos no ambiente escolar, considerou importante a “integração das práticas culturais indígenas no ensino, valorizando a identidade e a diversidade” (Entrevista, 2025). Além disso, as regiões remotas e de difícil acesso apresentam desafios únicos para a implementação de políticas públicas educacionais. Conforme a entrevistada, uma das dificuldades específicas enfrentadas pelo governo ao implantar a educação escolar indígena no Amazonas é a “ausência de um currículo padronizado para todas as escolas” (Entrevista, 2025).

Dessa forma, a entrevistada ressalta as diversas dificuldades que podem restringir o acesso à educação, sobretudo para comunidades em áreas remotas com culturas diferentes. A entrevistada salienta que as principais dificuldades para o acesso à educação para os povos indígenas no Amazonas são: “a falta de recursos tecnológicos nas escolas indígenas, a falta de

políticas públicas que respaldem a educação indígena e a carência de escolas próximas e de transporte acessível nas áreas indígenas.” (Entrevista, 2025).

A importância da identidade cultural é um dos princípios norteadores das políticas educacionais voltadas para grupos sociais específicos. Dessa forma, a entrevistada ressalta que as políticas públicas de educação indígena podem contribuir para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos indígenas, tendo em vista “o ensino de língua materna e a inclusão de práticas culturais no currículo”. (Entrevista, 2025).

Destaca-se que as políticas educacionais no Parque das Tribos impactam na matrícula, permanência dos alunos e percepção de líderes comunitários e educadores. Dessa forma, a entrevistada ressalta a importância da questão estrutural:

logística, é muito essa parte logística, a estrutura adequada para receber crianças indígenas a partir de 3 anos, além do seu cotidiano na sua casa fortalecendo a sua cultura indígena, no espaço escolar indígena também é um local que tem que ser confortável: onde tem que ter as refeições, e o professor tem que ter esse conhecimento que vai além de alfabetizar uma pessoa, nesse espaço tem que haver outros ensinamentos e trocas. No Espaço Wakenai, quando eu era professora, tínhamos a participação do cacique Messias, e também era o período em que ele estava em vida. Então essa atitude de um líder é muito importante (Entrevista, 2025).

A entrevistada salienta como a educação intercultural e bilíngue é caracterizada e desenvolvida no Espaço Uka Umbesara Wakenai Anumarehit, tendo em vista os métodos usados para integrar a língua indígena com o português e os benefícios proporcionados aos alunos indígenas. Dessa forma, ela aponta os desafios na implementação de programas bilíngues e sua contribuição para a preservação cultural e a valorização identitária na sua comunidade:

“Vou falar a palavra que sempre falo quanto me fazem essa pergunta; o RESPEITO é fundamental para qualquer fase de reconstrução e o Parque foi meio que isso, uma construção e na educação escolar indígena não seria diferente, pois há casos variados em que tinha alunos que vinham de base e dominavam sua língua indígena e seus costumes culturais e tinham os indígenas que estavam em contexto urbano se reconhecendo como indígena, então há diversos fatores que eu como professora indígena informar ou repassar para que eles entendessem o valor e o respeito pelos parentes de outras etnias. Talvez o maior desafio tenha sido estar em um único espaço com as mais diversas etnias, com seus costumes, com sua língua, mas trabalhei de forma flexível e com bastante sensibilidade, não priorizando nenhuma etnia e sim tratando a todos por igual” (Entrevista, 2025).

Conforme o **GEEI (Parecer Pedagógico, 2025)**<sup>5</sup> observa-se a importância da estratégica da normatização que orienta a educação escolar indígena no município de Manaus, que vem sendo consolidada sob um arcabouço jurídico sólido e atualizado. A Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), através da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), tem se destacado na promoção de políticas públicas educacionais voltadas à diversidade étnico-linguística, demonstrando um compromisso ético-pedagógico com os direitos dos povos originários, ressaltando que:

A educação escolar indígena no município de Manaus tem como base regulatória a Constituição Federal de 1988 artigos 210, 215, 231 e 232, a LDB (Lei n.º 9.394/96), e ao longo dos anos surgiram pareceres, decretos, resoluções e leis que se reportam diretamente a educação escolar indígena como os citados abaixo que fazem parte das bases legais da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI):

- Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999;
- Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999;
- Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001);
- Decreto Presidencial 6.861 de 2009;
- Parecer CNE/CEB n.º 13/2012;
- Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012;
- Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014;
- Resolução n.º 1 CNE, de 7 de janeiro de 2015;
- Decreto n.º 8.396 de 20 de abril de 2006;
- Decreto n.º 0090, de 04 de maio de 2009;
- Decreto n.º 1.394, de 29 de novembro de 2011;
- Lei n.º 1.893, de 23 de julho de 2014;
- Projeto de lei n.º 190/2015;
- Projeto de lei n.º 190/2015;
- Lei n.º 2.781, de 16 de setembro de 2021:

A Lei n.º 2.781 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 (GEEI – Parecer pedagógico, Manaus, 2025, p. 1).

Segundo parecer técnico da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), destaca-se a relevância de diversos instrumentos normativos e orientadores no contexto da política

---

<sup>5</sup>**Gerência de Educação Escolar Indígena.** Parecer Técnico-Jurídico e Pedagógico sobre a Implementação da Educação Escolar Indígena em Manaus: sobre os espaços de estudo da língua materna e cultura tradicional indígena. Processo: 2024.18000.18125.0.030080. 14 de jan. 2025. Manaus, AM. – (**Anexo 1**).

educacional voltada às comunidades indígenas do município de Manaus, a saber: o Referencial Curricular Amazonense, o Currículo Escolar Municipal, as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus, bem como as propostas pedagógico-curriculares específicas das Línguas Indígenas Nheengatu, Kambeba e Kokama, além do Referencial Nacional para as Escolas Indígenas de 1998 (GEEI, 2025, p. 1).

O parecer ainda apresenta complementações interpretativas e esclarecimentos que contribuem para a compreensão das práticas educacionais em curso, considerando, inclusive, aspectos histórico-culturais e linguísticos próprios das comunidades atendidas que:

Em acordo com as diretrizes da educação escolar indígena, os Espaços de Estudo da Língua Materna e Cultura Tradicional Indígena (EELMCTI), anteriormente chamados de Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI) representam o espaço relacional da memória coletiva dos membros da comunidade. A práxis de cada povo é que atribui valores às ações e representações pedagógicas nos casos específicos de uma educação indígena. É fundamental que a educação indígena considere os sujeitos nas suas organizações, formas de pensar, fazer e sentir como portadores atuais de seus conhecimentos.

Ainda segundo as Diretrizes da Educação Escolar Indígena, as ações educativas nos EELMCTI devem ser norteadas pelos princípios da interculturalidade, bilinguismo, especificidade, diferenciação e comunitarismo, que constituem fundamentos da educação escolar indígena. É a comunidade que deve decidir mediante assembleia o tema anual do projeto societário que será desenvolvido, o mesmo deve ser construído coletivamente de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada povo, abrangendo questões étnicas específicas como processos de alfabetização e letramento na língua materna “(leitura, escrita, produção de textos), jogos, brincadeiras, rituais, danças, grafismos, desenhos, pinturas, histórias, artesanatos e outros aspectos específicos das culturas indígenas (Manaus, 2017)”.

Os professores indígenas dos EELMCTI devem ter autonomia para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem, assim como para desenvolver processos de avaliação, acompanhamento e registro do desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes. Elaborar métodos e produzir materiais que enriqueçam suas práticas de ensino da língua e da cultura tradicional indígena (GEEI – Parecer pedagógico, Manaus, 2025, p. 2).

Conforme o parecer, observam-se, no contexto das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena em Manaus, determinadas condições operacionais e metodológicas que ainda requerem aperfeiçoamento contínuo, sobretudo no que tange à identificação precisa e à visibilidade estatística dos estudantes indígenas na rede municipal de ensino que:

#### **Invisibilidade dos estudantes indígenas**

No início do ano de 2024 foi verificado o quantitativo de 420 estudantes indígenas nas escolas regulares da rede municipal de ensino, um quantitativo baixo diante da realidade de comunidades indígenas na cidade de Manaus. Em 2022, Manaus era o município brasileiro com maior número de pessoas indígenas, com 71,7 mil, de acordo com o censo IBGE. Visando colaborar para conhecimento de um número mais aproximado da realidade a GEEI propôs o Dia “D” da Autodeclaração do estudante indígena, onde a gerência organizou e articulou a ação junto as

comunidades escolares levando as orientações necessárias para acolhimento dos estudantes e familiares e incentivo a fazer a autodeclaração. Após essa ação o quantitativo de estudantes indígenas autodeclarados subiu para 1.251.

Pelo êxito da ação, ela será ampliada no ano de 2025 para melhor atender essa população nas escolas regulares e será criado um material específico, o Guia de acolhimento ao aluno indígena matriculado na rede municipal de ensino para ser distribuído em toda a rede, estando este em processo de construção.

**Apagamento identitário em território urbano e preservação linguística e cultural:**

O projeto “Práticas de alfabetização e letramento bilíngue nas Escolas Indígenas e ações de revitalização linguística e cultural nos Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas de Manaus” tem contribuído para a revitalização da língua e fortalecimento da cultura e identidade dos povos indígenas atendidos (GEEI – Parecer pedagógico, Manaus, 2025, p. 3).

A seguir, são apresentadas imagens referentes ao ano de 2025, que incluem registros visuais do Espaço Cultural Indígena, da fachada e localização da unidade, bem como dos participantes entrevistados no âmbito da pesquisa.

Imagem XXXV. Fachada do Espaço Cultural Indígena Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit.



Fonte: Acervo, Elziomar Alencar, (2025).

Imagem XXXVI. Fachada do Espaço Cultural Indígena e a imagem do investimento na construção do muro para a segurança local.



Fonte: Acervo, Elziomar Alencar, (2025).

Imagem XXXVII. Imagem interna do Espaço Cultural Indígena Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit.



Fonte: Acervo, Elziomar Alencar, (2025).

Imagem XXXVIII. Entrevistada prof.\* Ana Cláudia Martins Tomas.



Fonte: Acervo, Elziomar Alencar, (2025).

Imagem XXXIX. Entrevistada Cacique Lutana Kokama.



Fonte: Acervo, Elziomar Alencar, (2025).

Imagem XL. A pintura e a arte na fachada do muro da comunidade Parque das Tribos refletem a presença marcante dos indígenas. O diálogo com o professor Joilson Carapãna, um dos fundadores e líder da comunidade.



Fonte: Acervo, Elziomar Alencar, (2025).

### **3.4 Análise da eficácia das políticas de educação escolar indígena no Parque das Tribos, Manaus-Am**

A eficácia das políticas de educação escolar indígena no município de Manaus enfrenta desafios significativos, especialmente considerando o grande número de indígenas que residem na área urbana. A Lei n.º 2.781 de 2021, que regula a educação indígena no Amazonas, traz avanços importantes ao reforçar o direito a uma educação intercultural, bilíngue e contextualizada. No entanto, a aplicação prática ainda apresenta limitações que precisam ser enfrentadas para atingir resultados mais efetivos.

A região amazônica, que concentra a maior população indígena do Brasil, enfrenta desafios estruturais como distâncias extensas, barreiras naturais, isolamento histórico e limitações de transporte e comunicação, além dos elevados custos de bens e serviços. Em resposta, movimentos indígenas têm reivindicado a municipalização, estadualização ou

federalização dos espaços de estudos de língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas (Paulino; Maricaua, 2024, p. 4). A dependência administrativa da Prefeitura de Manaus é determinante na gestão dos professores indígenas. Conforme os artigos 13 e 14 da Lei n.º 2.781 de 2021, o município deve criar mecanismos administrativos para incentivar e remunerar os mestres de saberes tradicionais nas escolas indígenas e seus anexos, além de estabelecer meios específicos e adequados aos povos indígenas para viabilizar projetos escolares.

Por um lado, os avanços com a Lei n.º 2.781 de 2021 são: o reconhecimento da importância da educação indígena diferenciada, respeitando a diversidade cultural, linguística e social dos povos indígenas; e a criação de políticas específicas para a formação de professores indígenas e elaboração de currículos contextualizados.

Contudo, os desafios persistentes são: a dificuldade de uma infraestrutura escolar adequada à demanda específica das comunidades indígenas; a pouca capacitação de professores para uma formação especializada de educadores indígenas que se adequem às necessidades tanto das comunidades indígenas quanto da moderna sociedade (com inclusão digital, etc...) e a baixa remuneração, muitas vezes no formato bolsa, o que dificulta a implementação de um ensino intercultural e bilíngue; a constatação do preconceito institucional e falta de inclusão dos estudantes indígenas que frequentemente enfrentam discriminação mesmo nas escolas indígenas quando estas se localizam em áreas urbanas por causa da dificuldade da aplicação das práticas pedagógicas que integrem os saberes tradicionais e as realidades indígenas atuais, o que contribui para a desmotivação dos alunos.

Quanto à eficácia atual, observamos que, embora existam esforços para implementar as diretrizes da educação escolar indígena, sua eficácia em Manaus é limitada devido a problemas estruturais e culturais. A dificuldade em alinhar as políticas públicas com as necessidades das comunidades indígenas compromete os resultados esperados, como a redução da evasão escolar, o aumento na taxa de alfabetização e o fortalecimento das identidades culturais.

A Lei n.º 2.781 de 2021 é um marco importante para a educação indígena no Amazonas, mas sua eficácia depende de ações práticas e alinhadas com as realidades locais. Em Manaus, a grande população indígena em áreas urbanas exige políticas educacionais inclusivas, dialogadas e estruturadas para garantir não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e o sucesso escolar. Com investimentos em formação docente, infraestrutura, diálogo com as comunidades e combate ao preconceito, será possível melhorar

a eficácia das políticas educacionais e promover uma educação que valorize e respeite a rica diversidade indígena do município.

Contudo, os relatos evidenciam entraves impostos por instituições estatais, como a FUNAI e a SEIND, que frequentemente negam direitos indígenas com base na residência urbana, contrariando os princípios de igualdade e pluralidade cultural. Essa postura cria barreiras adicionais ao reconhecimento, violando direitos fundamentais. Nesse sentido, “a identidade e a cultura não dependem de se o indígena está na ‘cidade’ ou numa ‘reserva’ indígena” (Santos, 2016, p. 341). Essa percepção reforça a necessidade de um reconhecimento mais amplo dos direitos indígenas, considerando as particularidades das dinâmicas urbanas sem comprometer o acesso a políticas públicas indispensáveis.

A identidade indígena, mesmo nos contextos urbanos, mantém-se enraizada em uma designação étnica que transcende limites geográficos, articulando-se com práticas culturais e sociais específicas. Contudo, há um consenso entre os participantes de que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) não respeita plenamente o critério de autorreconhecimento estabelecido pela Convenção 169 da OIT, já incorporada ao sistema jurídico nacional. Almeida (2008b, p. 27) ressalta que essa situação coloca os indígenas em um contexto de constantes tensões e conflitos em ambientes diversos. Conforme os participantes, “a desinformação por parte dos órgãos públicos ainda prevalece, mesmo diante do reconhecimento legal do critério de auto-identificação” (Santos, 2016, p. 342).

Essa problemática se reflete em experiências cotidianas, como ilustrado por M. Karapãna, que relatou não ter recebido apoio financeiro para cursos ou estudos para sua filha devido à alegação de que, por residirem na cidade, não teriam direitos garantidos. Em sua fala, Karapãna questiona: “A minha filha, daqui a alguns anos, se ela disser ‘eu sou índia’, vai sofrer consequências, porque ela nasceu na cidade. [...] Como vamos trabalhar a questão da identidade? Manter a nossa cultura indígena?” (Santos, 2016, p. 342). Esse exemplo evidencia como os contextos urbanos impõem desafios à preservação das identidades culturais e à legitimação dos direitos indígenas.

A urbanização e o contato com a cidade simbolizam um processo de adaptação resiliente dos povos indígenas, evidenciado pela reinterpretção das práticas culturais. Como destaca L. Kokama, “não foi o indígena que veio para a cidade, mas a cidade que veio para o indígena” (Santos, 2016, p. 342). Ele observa que, no Amazonas, onde se concentra a maior porcentagem de indígenas do Brasil, o território indígena não se limita às aldeias, mas se expande à cidade, mantendo a identidade e o território cultural dos povos.

Este cenário evidencia como a dinâmica da identidade indígena na cidade pode servir de introdução a novos aspectos da organização coletiva e da resistência cultural em contextos urbanos, ampliando a discussão sobre adaptação e permanência. Conforme Santos (2016, p. 342), as organizações indígenas ressaltam a demarcação de fronteiras culturais, atuando como manifestações de uma consciência coletiva voltada para resistir e superar as adversidades impostas pela vida urbana, em preparação para abordar novos desafios sociais. Esse entendimento é reforçado por Kokama, ao afirmar que “onde tem o maior mundo indígena, tem seu território. [...] Essa questão é para ser analisada bem, porque quando o indivíduo for se expressar, saberá explicar inteiramente” (Santos, 2016, p. 342).

A percepção de identidade e pertencimento cultural no contexto urbano é aprofundada pela compreensão da cultura como uma construção dinâmica e mutável, como defendido pela Convenção.

Isso se contrapõe às perspectivas essencialistas que reduzem a identidade cultural a formas fixas, conectando-a ao debate sobre identidades urbanas e suas transformações no contexto contemporâneo. Essa abordagem prioriza a “consciência própria” dos grupos sociais como critério para a definição identitária. Durante muito tempo, a Convenção 107 da OIT reforçou estereótipos e discriminações, sugerindo a inevitável extinção das identidades indígenas, conforme Almeida (2008b, p. 27). A recusa em reconhecer a dinâmica das identidades étnicas nas cidades intensifica o problema, questionando a “definição legítima” e o reconhecimento formal desses povos (loc. cit.).

É importante salientar que a ludicidade como estratégia pedagógica para a educação escolar indígena não deve se restringir à educação infantil, podendo integrar diversos momentos do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental das escolas indígenas. Assim, brincadeiras, danças, músicas e jogos tradicionais de cada comunidade e cultura devem ser considerados componentes curriculares ou instrumentos pedagógicos essenciais no tratamento das “questões culturais”, tornando mais prazeroso o aprendizado da leitura, escrita, línguas, ciências, matemáticas e artes (Brasil, 2013, p. 292).

Organizado em ciclos, seriação, etapas ou módulos, o Ensino Fundamental nas escolas indígenas, em sua maioria, segue a proposta organizacional das Secretarias de Educação. No entanto, “as escolas indígenas possuem autonomia para, na definição de seus projetos político-pedagógicos, organizar o Ensino Fundamental de acordo com as especificidades de cada contexto escolar e comunitário” (id.).

As escolas indígenas, em sua autonomia, devem adequar os currículos do Ensino Fundamental aos tempos e espaços da comunidade, considerando os diferentes tempos e modos de aprendizagem de cada estudante indígena. Assim, os currículos e programas escolares precisam ser flexíveis e adequados ao desenvolvimento e à aprendizagem nas dimensões biopsicossociais, culturais, cosmológicas, afetivas, cognitivas e linguísticas. Para isso, cabe aos professores indígenas do Ensino Fundamental a construção e aplicação de métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às características e necessidades cognitivas e culturais dos estudantes de sua comunidade (id., p. 293).

A Resolução CNE/CEB n.º 7/2010, em seu art. 40, assegura aos povos indígenas o direito ao respeito por suas peculiares condições de vida e ao uso de pedagogias compatíveis com suas formas próprias de produção de conhecimentos, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (ibid.).

A Resolução CNE/CEB n.º 3/99 reconhece as escolas indígenas como instituições educativas regidas por normas e ordenamento jurídico próprios, autorizando seus professores a exercerem a gestão pedagógica e administrativa das práticas escolares diferenciadas (id.).

Com a expansão dessas escolas, muitos professores enfrentam dificuldades na formação de núcleos ou equipes gestoras, devido ao alheamento dos critérios dos sistemas de ensino em relação às realidades socioculturais indígenas. Para enfrentar esse desafio, as Secretarias de Educação devem, em articulação com as comunidades indígenas, definir a composição do quadro gestor, estabelecendo critérios em comum acordo, garantindo o direito dos indígenas ao controle social de seus projetos educacionais.

Além disso, para a efetivação da autonomia escolar, é fundamental a participação dos professores indígenas nos espaços de acompanhamento e controle social do Ensino Fundamental, como Conselhos de Alimentação Escolar, pois a alimentação dos alunos indígenas deve ser baseada em suas tradições, conselhos de execução de recursos, avaliação de sistemas e redes, e da própria Educação Básica (loc. cit.).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o extenso trabalho de pesquisa, incluindo pesquisa de campo, fica claro que a educação escolar para os povos indígenas deve ser analisada em seus processos e impactos na compreensão das comunidades tradicionais. Para tanto, investigaram-se as particularidades dessa sociedade, suas dinâmicas relacionais e estruturas sociais, além das interações tanto internas quanto com a sociedade envolvente. Ademais, foi considerado o impacto da educação escolar nas dinâmicas sociais comunitárias.

Contudo, apesar dessas diretrizes, persistem diversos obstáculos a serem superados. Há debates acerca da falta de infraestrutura nas escolas indígenas, a ausência de recursos didáticos que valorizem a cultura e a língua nativa, bem como a insuficiência na formação de docentes que atuam nessas comunidades, sendo algumas das questões ainda em aberto.

As concepções de mundo dos povos tradicionais indígenas estão envolvidas com o imaginário, a magia e os rituais. O simbolismo é um dos principais fatores para a construção de sua malha social. Lévi-Strauss (2012, p. 299) sustenta que “se os mitos possuem um sentido, este não pode ser resultado dos elementos isolados que os compõem, mas sim da forma como esses elementos estão agrupados”. O autor confirma que os mitos são decorrentes de relações ancestrais. A ancestralidade indígena é indispensável para a formação do universo dos povos tradicionais indígenas.

A ancestralidade indígena constitui a base fundadora do universo desses povos, cuja relação com a natureza transcende uma simples conexão, manifestando-se como uma profunda interdependência espiritual e material. Consideram-se intrinsecamente parte dela, assumindo a responsabilidade de preservar seu equilíbrio natural. Além disso, atuam como guardiões das florestas, dos animais e das entidades espirituais que habitam esses espaços, integrando-se em um mundo compartilhado.

Mesmo nas atividades de subsistência, como a caça, o respeito à vida animal é primordial. Cada morte é vista como um elemento regenerativo no ciclo da vida, onde o fim de um ser sustenta a continuidade de outro. Esse equilíbrio contínuo reflete uma cosmovisão em que a natureza e o ser humano coexistem em simbiose. Em síntese, os povos tradicionais perpetuam uma realidade marcada por um equilíbrio intrínseco, onde a cultura enraizada na ancestralidade assegura sua continuidade e liberdade.

As figuras do pajé e do cacique, assim como os membros mais velhos da comunidade desempenham papéis centrais na preservação das tradições e do conhecimento. Por meio de narrativas e saberes acumulados, eles transmitem valiosas experiências que permeiam a educação, a medicina tradicional e os rituais, elementos essenciais para a continuidade da estrutura social.

São as lideranças ou os anciãos dos povos indígenas que ajudam a manter as tradições vivas. Dessa forma, cada cultura indígena é única; logo, são indispensáveis a riqueza e a importância de se preservar esses grupos e suas terras, assegurando a transmissão de seus conhecimentos, para que a cultura não se enfraqueça e pereça. Sendo assim, ao contrário da sociedade descrita por Elias (1990, p. 12) no Processo Civilizatório, onde a sociedade moderna, de modo geral, segue políticas e diretrizes que visam um comportamento formal, “educado”, ao estilo dos mestres de etiqueta, o processo educacional dos povos indígenas está ligado a visões de mundo mais amplas, onde não há vergonha do corpo, formalidades para se alimentar ou se comunicar, apenas para citar alguns exemplos. Dessa forma, a educação escolar pode modificar os processos sociais da comunidade que está sendo objeto de estudo neste projeto.

A formalidade impõe disciplina, regras e conceitos rígidos; no entanto, há espaço para revisões, especialmente no campo cultural. Como aponta Le Breton (2012, p. 33), “o corpo humano também é uma construção com um significado simbólico”, e sua definição reflete as particularidades de cada sociedade. Nas sociedades indígenas, como observa Munduruku (2009), o corpo está intrinsecamente associado aos rituais e às práticas culturais. É por meio dele que os sentidos de existência e as perspectivas do mundo se consolidam.

Considerando esse horizonte epistemológico e suas implicações práticas, apresentam-se, a seguir, algumas recomendações que visam subsidiar o aprimoramento das políticas públicas educacionais voltadas às comunidades indígenas localizadas no Parque das Tribos, no município de Manaus-Am:

#### a) Implementação de Políticas Práticas

a.1) Criação de Escolas Específicas para Indígenas em Áreas Urbanas - Construir ou adaptar escolas voltadas exclusivamente para estudantes indígenas, com infraestrutura adequada, currículos específicos e educadores capacitados.

a.2) Adaptação Curricular e Pedagógica - Incorporar conteúdos relacionados às culturas, histórias e línguas indígenas no currículo escolar urbano e promover o ensino bilíngue, utilizando as línguas indígenas como instrumento pedagógico junto ao português.

b) Formação e Capacitação

b.1) Investir na Formação de Professores Indígenas e Não Indígenas - Criar programas de formação continuada para professores indígenas e não indígenas que atuem em Manaus e incluir disciplinas de antropologia, linguística e interculturalidade nos cursos de licenciatura regulares e indígenas.

b.2) Fortalecer a Presença de Mediadores Culturais - Inserir mediadores culturais indígenas nas escolas urbanas para facilitar o diálogo entre estudantes indígenas e a comunidade escolar.

c) Envolvimento das Comunidades Indígenas

c.1) Diálogo com as Lideranças Indígenas - Envolver representantes indígenas na formulação e execução das políticas educacionais e estabelecer fóruns consultivos regulares com as comunidades indígenas para discutir avanços e desafios da educação escolar.

c.2) Valorização do Conhecimento Tradicional - Inserir práticas culturais, rituais e formas de organização social dos povos indígenas nas atividades escolares.

d) Políticas de Permanência Escolar

d.1) Criação de Incentivos Educacionais - Oferecer bolsas de estudo específicas para estudantes indígenas em Manaus e criar programas de apoio socioeconômico para famílias indígenas em situação de vulnerabilidade.

d.2) Apoio Psicossocial - Implantar equipes multiprofissionais com psicólogos, assistentes sociais e educadores interculturais para atender às necessidades específicas dos estudantes indígenas.

e) Combate ao Preconceito e Promoção da Diversidade com Campanhas de Sensibilização - Realizar campanhas educacionais sobre a importância da diversidade cultural nas escolas e promover a conscientização sobre os direitos indígenas entre alunos, professores e gestores escolares.

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernardina Ferreira Furtado. “Capítulo III — Da Educação, da Cultura e do Desporto — Seção I — Da Educação — Arts. 205 a 216-A”. In: Cunha, Alma Candida da (Organizadora). **Constituição Federal Interpretada: Artigo por artigo, parágrafo por parágrafo**. 9. Ed. Barueri–SP: Manole, 2018. P. 1071–1110.

ALMEIDA, S.; SANTOS, R. **Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus**. Manaus: Editora UEA, 2008.

ARAÚJO, Fábio (org.). Presenças indígenas em contextos urbanos: a pandemia de Covid-19 e outras histórias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. Livro em PDF. ISBN 978-65-5939-752-5. DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97525. Disponível em: [https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook\\_presencas-indigenas.pdf](https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook_presencas-indigenas.pdf). Acesso em: 6 dez. 2024.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. Direito ao reconhecimento, direito à redistribuição. In: BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 73.

BELLO, Enzo; Engelmann, Wilson et al. **Metodologia da pesquisa em direito** [recurso eletrônico]. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015. 1 arquivo. ISBN 978-85-7061-785-9. Disponível em: [https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook\\_metodologia\\_da\\_pesquisa.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook_metodologia_da_pesquisa.pdf). Acesso em: 01.04.2024.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. **Educação escolar indígena no Brasil: da escola para indígena às escolas indígenas**. *Ágora*. Santa Cruz do Sul. Vol. 13, n. 1 (jan./jun.2007), p. 124 – 150, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/229369/000647703>. Acesso em: 6 jan. 2024.

BERNAL, R. **Índios Urbanos**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009

BETTIOL, Célia Aparecida. **Educação escolar indígena e práticas comunitárias na vida Apurinã: o fazer pedagógico da comunidade São João**. Manaus/AM, 2007. 115p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

BEYDOUN, Suamy. CHAVES, Ricardo. ‘Parque das Tribos’: favelização e luta por direitos básicos. *Revista Cenarium*, 3 maio 2024. Disponível em: <https://revistacenarium.com.br/parque-das-tribos-favelizacao-luta-por-direitos-basicos/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

BITTAR, Eduardo C. B. **Metodologia da pesquisa jurídica: teoria e prática da monografia para os cursos de direito** / Eduardo C. B. Bittar. – 14. ed. – São Paulo: Saraiva, 2016.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Textos selecionados, apresentação e tradução de Celso Castro. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. (Antropologia social).

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7. Reimpressão. Tradução de: L'età dei Diritti.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...** quais narrativas contam em práticas pedagógicas? Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BONIN, Iara Tatiana. **Encontro das águas: educação e escola no dinamismo da vida Kambeba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1999.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**; LDB (1996); Lei Darcy Ribeiro. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1996, Página 6544 Vol. 12 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 01.03.2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023. 264 p. ebook. Disponível em: <<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nos 1/1992 a 128/2022, pelo decreto legislativo 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/15261>. Acesso em 22 de novembro de 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 nov. 2019. Seção 1, p. 1-6. Fonte em: <https://portal.antt.gov.br/conven%C3%A7ao-n-169-da-oit-povos-indigenas-tribais>. Acesso em 17 de fev. de 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa da Amazônia Legal 2022**. Disponível em: [https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao\\_do\\_territorio/estrutura\\_territorial/amazonia\\_legal/2022/Mapa\\_da\\_Amazonia\\_Legal\\_2022\\_sem\\_sedes.pdf](https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/estrutura_territorial/amazonia_legal/2022/Mapa_da_Amazonia_Legal_2022_sem_sedes.pdf). Acesso em 16 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Organização: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Simone Medeiros. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p. ISBN 978-85-7994-080-4. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf). Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Ministério Público Federal. Câmara de Coordenação e Revisão, 6. **Manual de jurisprudência dos direitos indígenas**. Brasília: MPF, 2019. 920 p. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/manual-de-atuacao>. Acesso em: 18 jan. 2025. ISBN 978-85-85257-43-9.

BRASIL. Ministério Público Federal (MPF). **MPF coordena reunião em Manaus para implementação de lei que cria categoria Escola Indígena Municipal**. Procuradoria da República no Amazonas, Manaus, 28 fev. 2024. Disponível em: [https://www.mpf.mp.br/am/sala-de-imprensa/noticias-am/mpf-coordena-reuniao-em-manaus-para-implementacao-de-lei-que-cria-categoria-escola-indigena-municipal?fbclid=IwAR313I180CazRsryjqOp8U1M6\\_v\\_qFoKr9CxHcEEzBbHBn0Q57mdjF5k-Xk](https://www.mpf.mp.br/am/sala-de-imprensa/noticias-am/mpf-coordena-reuniao-em-manaus-para-implementacao-de-lei-que-cria-categoria-escola-indigena-municipal?fbclid=IwAR313I180CazRsryjqOp8U1M6_v_qFoKr9CxHcEEzBbHBn0Q57mdjF5k-Xk). Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Ação civil pública com pedido de tutela provisória de urgência em desfavor do Município de Manaus**. Manaus: MPF, 2024. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/am/sala-de-imprensa/docs/acp-educacao-indigena>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Cadernos de Jurisprudência do Supremo Tribunal Federal: Concretizando Direitos Humanos – Direito dos Povos Indígenas**. Brasília: STF; CNJ, 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Agravo Regimental no Recurso Extraordinário com Agravo nº 594.018**. Relator: Min. Eros Grau. Segunda Turma. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, 7 de agosto de 2009, p. 4-5. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=11955930>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Agravo Regimental no Agravo de Instrumento 658.491 GOIÁS**. Relator: Ministro Dias Toffoli. Brasília, DF, Brasil: Supremo Tribunal Federal, 20 de março de 2012. Inteiro Teor do Acórdão — Páginas 2-3. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=1966289>. Acesso em: 23 de fev. de 2024

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Agravo Regimental no Recurso Extraordinário com Agravo nº 761.127**. Relator: Min. Roberto Barroso. Primeira Turma. Publicado em: Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, 18 de fevereiro de 2014. Disponível em:

<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=11955930>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Tribunal De Justiça Do Estado Do Amazonas (TJAM). **Comunidade indígena estabelecida no Parque das Tribos participa de audiência pública do Programa Solo Seguro – Favela**. Manaus, 21 jun. 2024. Disponível em: <https://www.tjam.jus.br>. Acesso em: 16 dez. 2024.

CANOTILHO, J. J. Gomes et al. **Comentários à Constituição do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018. (Série IDP). 4.660 páginas.

CASTRO, Celso (Org.). **Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. (Antropologia social). Conteúdo: A sociedade antiga / Lewis Henry Morgan; A ciência da cultura / Edward Burnett Tylor; O escopo da antropologia social / James George Frazer. ISBN 978-85-7110-857-8.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2018. COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO; CENTRO GASPARGARCIA DE DIREITOS HUMANOS. **De afirmação dos direitos indígenas**. São Paulo, maio de 2013. Disponível em: [https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2019/03/A\\_Cidade\\_como\\_local.pdf](https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2019/03/A_Cidade_como_local.pdf). Acesso em: 27 jan. 2025.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO; CENTRO GASPARGARCIA DE DIREITOS HUMANOS. **De afirmação dos direitos indígenas**. São Paulo, maio de 2013. Disponível em: [https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2019/03/A\\_Cidade\\_como\\_local.pdf](https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2019/03/A_Cidade_como_local.pdf). Acesso em: 27 jan. 2025.

COPIME – COORDENAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DE MANAUS E ENTORNO. **Relatório do I Encontro de Educação Indígena de Manaus e Entorno: Nada para nós sem nós**. Manaus: COPIME, 2024.

COSTA, Alexandre A. e Coelho, Inocência M. **A Teoria Dialética do Direito: a filosofia jurídica de Roberto Lyra Filho**. 2017. Editora: Faculdade de Direito da UnB.

CUCHE, Dennys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Política Indigenista no Século XIX**. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os direitos dos povos indígenas no Brasil: 500 anos de luta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CURY, Eliana Costa. **O ensino diferenciado na escola indígena “TengatuíMarangatú”**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2009.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. 1 reimpressão. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2017. 256p.

DELEUZE, Gilles. **As estratégias ou o não-estratificado: o pensamento do lado de fora (poder)**. In: DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 2005, p. 78-10.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador I: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ENAP – Fundação Escola Nacional de Administração Pública. **Políticas públicas indígenas: acesso aos direitos fundamentais – uma abordagem da pauta indígena**. Brasília: ENAP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6820/3/Módulo%203%20-%20Políticas%20públicas%20indígenas.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025.

FERREIRA, J. **A educação escolar indígena no Brasil: História e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FACHIN, Edson. Ação Cautelar Originária 1100. **Decisão monocrática**. Diário da Justiça eletrônico, Brasília, DF, 1º mar. 2016.

FARIAS, Elaíze; SANTOS, Glademir Sales dos. **Reintegração de posse contra a organização indígena Parque das Tribos, no Bairro Tarumã**. Boletim Informativo Nova Cartografia Social da Amazônia, 2014. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com/pesquisas>. Acesso em: 12 ago. 2016.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese de Doutorado. Florianópolis – SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

FEFERBAUM, Marina; Queiroz, Rafael Mafei Rabelo (coord.). **Metodologia da pesquisa em direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

FELDMAN-BIANCO, Bela (Org.). **Desafios da antropologia brasileira**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

FERRAZ Filho, José Francisco Cunha. "Título 1. Dos Princípios Fundamentais. Arts. 1º a 4º". In: Cunha, Alma Candida da (Organizadora). **Constituição Federal Interpretada: Artigo por Artigo, Parágrafo por Parágrafo**. 9. ed. Barueri, SP: Manole, 2018. pp. 3-53.

FERREIRA, Mariana K. L. (2001) A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES da SILVA, A.; Ferreira, M. K. L. (Orgs.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global.

FICAGNA, Bernardete; ABDALLAH, Erick Paulo; ARRUDA, Roberto Alves de. **A construção intercultural da igualdade e da diferença**. Revista Eventos Pedagógicos, v. 3, n. 2, p. 308-314, maio-jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/article/download>. Acesso em: 6 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. (2004). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. **Insikiran: da política indígena à institucionalização da educação superior**. (Tese de Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil. 2017.

GALLOIS, D. T.; KLEIN, T.; DAL' BO, T. L. **A escolarização indígena e os desafios das políticas públicas**. In: **Povos indígenas, políticas multiculturais e políticas da diferença**. Revista de Cultura e Extensão. USP, [S. l.], v. 15, p. 31–48, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-9060.v15i0p31-48. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rce/article/view/117041>. Acesso em: 25 de agosto de 2024.

GASPAR, Alberto. **A educação formal e a educação informal em ciências**. Revista Ciência e Público, s/n, ano 6. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2015. 323 p. Tradução de: The interpretation of cultures. ISBN 978-85-216-2985-6.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Livros didáticos e povos indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Um olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola, e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Organização). **“Educação Indígena no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172).”** In: **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**, páginas 25-33. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; PAULA, Marlúbia Correa de (orgs.). **Análise de conteúdo e análise do discurso**. São Paulo: Alexa Cultural; Manaus: Edua, 2022.

HENRIQUE, A., & Medeiros, J. B. (2017). **Metodologia científica na pesquisa jurídica** (9ª ed., rev. e reform.). São Paulo: Atlas.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LABF5. Parque das Tribos: **luta pelos direitos de seus moradores**. Medium, Manaus, 2024. Disponível em: <https://labf5.medium.com/parque-das-tribos-luta-pelos-direitos-de-seus-moradores-a9cf46a320d6>. Acesso em: 29 jan. 2025.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. 110 p. (Coleção Antropologia Social). Disponível em: <https://petarquiteturaufmg.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/laraia-cultura-um-conceito-antropolc3b3gico.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

LENIN, Vladimir. **Cadernos Sobre a Dialética de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LUCIANO, G. **Movimentos Indígenas no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, Limites e Novas Perspectivas**. 36a Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013a, Goiânia-GO.

MACHADO, Costa. **“Constituição Federal Interpretada: artigo por artigo, parágrafo por parágrafo”**. In: Cunha, Alma Candida da (Organizadora). **Constituição Federal Interpretada** 9. ed. Barueri–SP: Manole, 2018.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**: Rio de Janeiro: Forense, 2018.

MAGNELLI, André; GOMES NETO, Jayme; WEISS, Raquel (Orgs.). **Durkheim, Apesar do Século: Novas Interpretações entre Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Annablume, 2018.

MALISKA, Marcos Augusto. **“Capítulo III da educação, da cultura e do desporto seção I da educação”**. In: Canotilho, J. J. Gomes et al. **Comentários à Constituição do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018. (Série IDP). p. 3591-3617.

MANAUS. Lei n.º 2.154, de 25 de julho de 2016. Altera a Lei n.º 1.838, de 16 de janeiro de 2014, que dispõe sobre as **normas de uso e ocupação do solo no município de Manaus** e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2016/216/2154/lei-ordinaria-n-2154-2016-altera-a-lei-n-1838-de-16-de-janeiro-de-2014-que-dispoe-sobre-as-normas-de-uso-e-ocupacao-do-solo-no-municipio-de-manaus-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 dez. 2024.

MARTINS TOMAS, Ana Claudia. **Educação Escolar Indígena, do fazer ancestral na atualidade**. In: AYOUB, Eliana et al. (org.). **Entre corpos, textos e contextos: linguagens da arte em narrativas de mulheres professoras**. Campinas–SP. Pontes Editores, 2025. p. 176 a 183.

MEIRELES, José Manuel Ribeiro. O contexto da educação escolar indígena brasileira. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** — RBHCS, vol. 12, n.º 24, jul – dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i24.11205>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11205>. Acesso em: 6 jan. 2024.

MONTECHIARE, Renata; MARQUI, Amanda (Orgs.). **Desenvolvimento integral e educação intercultural na América Latina**. Série Cadernos FLACSO, n. 21. Brasília: Flacso Brasil, 2023. Projeto gráfico: Marcelo Giardino. Revisão: Margareth Doher. ISBN 978-65-87718-41-5. Disponível em: [https://biblioteca.flacso.org.br/files/2023/06/Caderno\\_Flacso\\_N21.pdf](https://biblioteca.flacso.org.br/files/2023/06/Caderno_Flacso_N21.pdf). Acesso em: 27 jan. 2025.

MONTEIRO, M. S. **Administração pública e políticas públicas**. Gama, DF: UNICEPLAC, 2022.

MUSTAFA, Amanda Ramos. **As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus: Um estudo etnolinguístico nos espaços culturais indígenas UkaUmbuesara Wakenai Anumarehit e Kokama**. 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) — Universidade do Estado do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, Manaus, 2018.

NOGUEIRA JÚNIOR, Bianor Saraiva. **A efetivação do direito indígena, um desafio para a pós-modernidade: Amazonas e Brasil**. 2018. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

OLIVEIRA, Josildo Severino de; MOURÃO, Maria Helena Carvalho. **Estudos de Geografia do Amazonas**. Manaus: Editora Grafisa, 2017.

OLIVEIRA, Manoel Inácio de. **Educação escolar indígena no município de Manaus (2011–2021): percursos e desafios em torno das políticas públicas municipais**. 2022. 196 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) — Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.

OLIVEIRA, Sinval. **O saber/fazer/ser e conviver dos educadores indígenas Apinayé: algumas reflexões no campo da Teoria da Complexidade e da Etnomatemática**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Rio Claro – SP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2013.

PAULINO, Joilson da Silva; MARICAUA, Francisco Braga. **Relatório de Avaliação e Metodologia dos Representantes Indígenas dos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais em Manaus e Entorno**, Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. (Recurso eletrônico).

QUJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Revista Internacional de Ciências Sociais, v. 3, n. 173, p. 107–130, 2005.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Escola indígena municipal ɛtãpinopona – Tuyuka e a construção da identidade tuyuka**. Campo Grande, 2005. 381p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RIBEIRO, Marcelo Costa. **O direito fundamental à educação e sua judicialização em face dos desafios da contemporaneidade no Brasil**. Pouso Alegre, 2020. Orientação de Neide Pena. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9743622](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9743622). Acesso em: 24 fev. 2024.

ROCHA, Diego Souza da. **Projeto arquitetônico de uma escola indígena na comunidade Parque das Tribos em Manaus**. 2024. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024. Orientadora: Calina Ramos de Brito Souto. Disponível em: [https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/8489/7/TCC\\_DiegoRocha.pdf](https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/8489/7/TCC_DiegoRocha.pdf). Acesso em: 22 jan. 2025.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 2ª. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, UFSC, 2012. 128 p. ISBN 978-85-61608-60-6.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. 1,9 MB. Formato: epub.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 2,30 Mb; e-PUB. ISBN 978-85-249-2243-5.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Para um Novo Senso Comum; v. 4). ISBN 978-85-249-1242-9.

SANTOS, F. Os desafios das políticas públicas para povos indígenas em áreas urbanas. Brasília: FUNAI, 2014.

SANTOS, Fabiane Vicente dos. **Mulheres indígenas, movimento social e feminismo na Amazônia: empreendendo aproximações e distanciamentos necessários**. *Revista EDUCamazônia — Educação Sociedade e Meio Ambiente*, Humaitá, v. 8, p. 94–104, 2012.

SANTOS, M. **A cidade dos invisíveis: Os povos indígenas e as políticas urbanas no Brasil**. Brasília: Editora UFMG, 2008.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 10., 2020, Lorena, SP. Anais do VI Seminário Internacional de Direitos Humanos: SEMIDI - **desenvolvimento global e concretização dos direitos humanos na sociedade contemporânea: vulnerabilidades e sustentabilidade**. Volta Redonda, RJ: Editora Jurismestre, 2020. Disponível em: [http://www.lo.unisal.br/direito/semidi/ANAIS\\_SEMIDI.pdf](http://www.lo.unisal.br/direito/semidi/ANAIS_SEMIDI.pdf). Acesso em: 22 jan. 2025. ISBN 978-65-86893-10-6.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed., São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Edna Lúcia da; Menezes, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 20.

SILVA, M. **A visibilidade indígena no contexto urbano**. São Paulo: Editora USP, 2019.

SOARES, Livia Késsia da Silva Rocha.; RAMOS, Adine da Silva.; FERST, Enia Maria.; SILVA, Graciete Barros. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços e retrocessos ao longo da história da educação.** In: **Educação: pesquisa em linguagens, leitura e cultura.** [Org] Graciete Barros Silva. DOI: 10.37885/210102932. p. 125 – 138. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/210102932.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SOUZA, Andressa Rita Alves de (org.) et al. **Metodologia da pesquisa e do ensino jurídico: tecnologias, desvios e vanguardismos.** Organizadores: Andressa Rita Alves de Souza, Bárbara Nathaly Prince Rodrigues Reis Soares, Fabiano de Aragão Veiga e Flávia Moreira Guimarães Pessoa. 1ª ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

SOUZA FILHO, C. **Organizações indígenas e luta por direitos no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2019.

STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito.** 11. ed. rev., atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.

TASSINARI, A. M. I.; GOBBI, I. b. **Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. Educação.** [S. l.], v. 34, n. 1, p. 95–112, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1591>. Acesso em: 23 jan. 2025.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Contribuição à história e à etnografia do baixo Oiapoque: a composição das famílias Karipuna e a estruturação das redes de troca.** 1998. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. doi:10.11606/T.8.1998.tde-09012023-142411. Acesso em: 2025-01-23.

UNIC/RIO/005. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Janeiro de 2009. Aprovada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas. DPI/876. Fonte: <https://www.sigas.pe.gov.br/files/04092019102510declaracao.universla.dos.direitos.hmanos.pdf>. Acesso em 24 de fev. de 2024.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. **Política dos territórios etnoeducacionais no Amazonas: perspectiva para efetivação da educação escolar indígena.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

VILLANI, Alberto; Pacca, Jesualdo. (1997). Oliveira, M. A. F.; Santos, M. A. C.; Florêncio, T. M. (2017). **Metodologia científica: um guia prático.** São Paulo: Atlas.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016. (Recurso eletrônico).

## ANEXO “A”

### Questionário

#### Introdução Geral:

A educação escolar indígena no Brasil é fundamentada em uma série de diretrizes constitucionais e normativas que buscam respeitar as especificidades culturais, sociais e linguísticas dos povos indígenas. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96) reconhecem a importância de uma educação diferenciada e intercultural para esses povos. No estado do Amazonas, em particular, os desafios de implementação dessas políticas são amplificados pela diversidade cultural e pela localização geográfica das comunidades. Segundo Nascimento (2019), "a educação escolar indígena no Amazonas enfrenta dificuldades que vão desde a infraestrutura inadequada até a formação de docentes capacitados para lidar com a realidade das comunidades" (NASCIMENTO, 2019, p. 22). Este conjunto de questões explora esses desafios e os aspectos essenciais das políticas públicas aplicadas à educação indígena.

---

#### Questão 1:

As políticas educacionais enfrentam desafios ao serem implementadas em regiões culturalmente diversas e geograficamente distantes.

**Pergunta:** Qual é um dos principais desafios enfrentados por essas políticas públicas no estado do Amazonas?

- A) A ausência de legislação específica para a educação dos povos indígenas.
- B) A dificuldade em implementar uma educação que respeite a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas
- C) A falta de interesse das comunidades indígenas em participar do sistema escolar.
- D) A centralização total do currículo escolar em temas técnicos e profissionais.

**Resposta correta:** B) A dificuldade em implementar uma educação que respeite a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas.

---

#### Questão 2:

As políticas públicas de educação no Brasil incluem documentos e diretrizes que definem direitos e deveres específicos para grupos sociais.

**Pergunta:** De acordo com as políticas públicas de educação escolar indígena no Brasil, qual é um dos principais documentos que estabelece diretrizes para a educação indígena?

- A) A Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- B) A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96).
- C) A Convenção 169 da OIT.
- D) O Estatuto da Criança e do Adolescente.

**Resposta correta:** B) A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96).

---

#### Questão 3:

A infraestrutura educacional é um dos aspectos que influencia o processo de ensino em comunidades com características culturais e geográficas específicas.

**Pergunta:** Em relação aos objetivos do estudo sobre a aplicação das políticas públicas de educação escolar indígena em Manaus, Amazonas, qual é um dos focos principais?

- A) Prover uma educação baseada exclusivamente na língua portuguesa.

- B) Analisar a infraestrutura e promover uma abordagem educacional que valorize o multiculturalismo e o multilinguismo.
- C) Promover uma educação voltada unicamente para o mercado de trabalho.
- D) Substituir o ensino indígena tradicional por um modelo unificado nacional.

**Resposta correta:** B) Analisar a infraestrutura e promover uma abordagem educacional que valorize o multiculturalismo e o multilinguismo.

---

**Questão 4:**

O ensino bilíngue é uma abordagem que considera a importância da língua materna no processo educacional de determinados grupos sociais.

**Pergunta:** Qual é um dos principais benefícios de adotar uma educação bilíngue nas comunidades indígenas?

- A) Facilita a integração dos alunos indígenas no mercado de trabalho nacional.
- B) Promove o esquecimento da língua materna em prol do português.
- C) Garante a preservação das línguas indígenas e o fortalecimento da identidade cultural.
- D) Facilita a padronização do currículo escolar em todo o país.

**Resposta correta:** C) Garante a preservação das línguas indígenas e o fortalecimento da identidade cultural.

---

**Questão 5:**

A formação de professores para atuar em contextos culturais específicos demanda uma capacitação que vá além do currículo padrão.

**Pergunta:** Qual é uma das principais demandas para a formação de professores que atuarão em comunidades indígenas?

- A) Formação exclusivamente em língua portuguesa.
- B) Capacitação para respeitar e integrar as culturas e línguas indígenas no processo educativo.
- C) Treinamento para aplicar métodos de ensino técnico e profissionalizante.
- D) Formação focada em disciplinas técnicas, como matemática e ciências.

**Resposta correta:** B) Capacitação para respeitar e integrar as culturas e línguas indígenas no processo educativo.

---

**Questão 6:**

A pedagogia intercultural é um conceito que envolve a integração de práticas e conhecimentos culturais específicos no ambiente escolar.

**Pergunta:** Qual é o principal objetivo de uma pedagogia intercultural no contexto da educação indígena?

- A) Substituir as práticas culturais indígenas pelo currículo padrão brasileiro.
- B) Integrar as práticas culturais indígenas ao ensino, valorizando a identidade e a diversidade.
- C) Ensinar apenas disciplinas técnicas, como matemática e ciências.
- D) Garantir que os alunos indígenas se adaptem rapidamente à cultura urbana.

**Resposta correta:** B) Integrar as práticas culturais indígenas ao ensino, valorizando a identidade e a diversidade.

---

**Questão 7:**

Regiões remotas e de difícil acesso apresentam desafios únicos para a implementação de políticas públicas educacionais.

**Pergunta:** Qual é um dos desafios específicos enfrentados pelo governo ao implementar a educação escolar indígena no Amazonas?

- A) A ausência de um currículo padronizado para todas as escolas.
- B) A dificuldade em levar infraestrutura e professores capacitados às áreas remotas.

- C) A resistência dos povos indígenas ao sistema educacional.
- D) A preferência por educação online nas comunidades indígenas.

**Resposta correta:** B) A dificuldade em levar infraestrutura e professores capacitados às áreas remotas.

---

**Questão 8:**

Diversas barreiras podem limitar o acesso à educação, especialmente para comunidades em áreas remotas e culturalmente diversas.

**Pergunta:** Qual das alternativas a seguir representa uma barreira significativa ao acesso à educação para os povos indígenas no Amazonas?

- A) A oferta excessiva de recursos tecnológicos nas escolas indígenas.
- B) A falta de políticas públicas que reconheçam a educação indígena.
- C) A escassez de escolas próximas e de transporte acessível nas áreas indígenas.
- D) O excesso de professores capacitados disponíveis nas regiões indígenas.

**Resposta correta:** C) A escassez de escolas próximas e de transporte acessível nas áreas indígenas.

---

**Questão 9:**

A valorização da identidade cultural é um dos objetivos que orientam as políticas educacionais voltadas para grupos sociais específicos.

**Pergunta:** Como as políticas públicas de educação indígena podem contribuir para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos indígenas?

- A) Ensinando apenas disciplinas acadêmicas convencionais.
- B) Promovendo a substituição da língua materna pelo português.
- C) Valorizando o ensino em língua materna e a inclusão de práticas culturais no currículo.
- D) Eliminando todas as referências culturais e religiosas das comunidades indígenas.

**Resposta correta:** C) Valorizando o ensino em língua materna e a inclusão de práticas culturais no currículo.

---

**Questão 10:**

A educação pode desempenhar um papel importante na preservação de tradições e saberes culturais específicos.

**Pergunta:** Qual é um dos principais papéis da educação escolar indígena na preservação das tradições culturais?

- A) Eliminar as práticas culturais para focar exclusivamente no ensino técnico.
- B) Facilitar a assimilação dos alunos indígenas à cultura urbana.
- C) Incluir no currículo práticas culturais e saberes tradicionais dos povos indígenas.
- D) Substituir o ensino cultural indígena por um currículo unificado nacional.

**Resposta correta:** C) Incluir no currículo práticas culturais e saberes tradicionais dos povos indígenas.

---

**Questão 11:**

Identificação dos Impactos das Políticas Educacionais no Parque das Tribos.

**Pergunta:**

Quais políticas educacionais implementadas no Parque das Tribos têm sido mais impactantes, e como elas influenciam na matrícula, permanência dos alunos e na percepção de líderes comunitários e educadores sobre seus impactos?

Observação: Essa pergunta engloba o levantamento das políticas mais impactantes, seus reflexos nos indicadores de matrícula e permanência, e inclui a perspectiva qualitativa dos líderes e educadores

**Questão 12:**

Sobre Educação Intercultural e Bilinguismo no Contexto Escolar Indígena no Parque das Tribos.

**Perguntas:**

Como a educação intercultural e bilíngue é caracterizada e desenvolvida no Espaço UKA UMBUESARA WAKENAI ANUMAREHIT, considerando:

- 1) Os métodos utilizados para integrar a língua indígena e o português e os benefícios proporcionados aos alunos indígenas?
- 2) Os desafios enfrentados na implementação de programas bilíngues e sua contribuição para a preservação cultural e a valorização identitária?

**Questão 13:**

Sobre a História da Formação do Parque das Tribos.

**Perguntas:**

Quais foram os fatores históricos, os eventos e os agentes envolvidos na criação do Parque das Tribos, considerando:

- 1) As políticas públicas implementadas e os impactos da migração indígena para a região?
- 2) As interações com a sociedade não indígena, o papel de ONGs e movimentos sociais, e os desafios enfrentados pelos povos indígenas na preservação cultural e organização comunitária?

**Questão 14:** Sobre o EELMCTI no Parque das Tribos

**Perguntas:** Quais são os aspectos estruturais, pedagógicos e socioculturais que definem o funcionamento do Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígena (EELMCTI) no Parque das Tribos, considerando:

- 1) A infraestrutura, o perfil do corpo docente, os recursos disponíveis e os desafios enfrentados na implementação da educação escolar indígena?
- 2) A integração dos saberes tradicionais e da língua indígena ao currículo, bem como a percepção dos alunos e da comunidade sobre a qualidade da educação recebida?
- 3) A organização da gestão escolar, incluindo os modelos de participação comunitária e as abordagens pedagógicas adotadas?

**Questão 15:**

Em relação aos tópicos seguintes, apresente suas considerações sobre cada um deles:

- 15.1 Caracterização das Escolas Indígenas no Parque das Tribos;
- 15.2 Juventude indígena e educação no parque das Tribos;
- 15.3 Identificação dos impactos das políticas educacionais no Parque das Tribos;
- 15.4 Espiritualidade Indígena em Contexto Urbano no Parque das Tribos.

## ANEXO “B”

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor

(a) \_\_\_\_\_

Convidamo-lo a participar, como voluntário (a), da pesquisa de pós-graduação “***A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARQUE DAS TRIBOS EM MANAUS-AM***”. Este projeto está sendo desenvolvido pelo mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA/UFAM, pelo pesquisador Elziomar Colares de Alencar, residente a Avenida ....., sob orientação do Prof. Dr. José Gil Vicente, com endereço profissional: Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus - AM, 69067-005, telefone ....., e e-mail: .....

#### **Informações sobre a pesquisa**

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como as políticas públicas voltadas à educação escolar indígena procedem para que o discurso amparado pela lei possa acontecer de modo que o direito da educação escolar de qualidade exista para os indígenas que habitam no parque das tribos, na cidade de Manaus. Esta é uma pesquisa qualitativa e, para alcançar o objetivo, serão utilizados com o (a) senhor (a) para coleta de dados: entrevista. Informamos que a entrevista constituirá objeto de análise desse estudo, podendo ser citada na Dissertação de Mestrado.

Durante as atividades de coleta de dados não haverá nenhuma intenção de causar qualquer risco de constrangimento, mal-estar e/ou incômodo ao entrevistado (a). O senhor (a) deverá se sentir à vontade para nos chamar a qualquer momento para falarmos sobre suas preocupações e dúvidas, a fim de informar o (a) pesquisador (a) se comprometa a minimizar tais riscos. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada. Asseguramos o sigilo sobre sua participação.

O (a) senhor (a) pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar se justificar e, pelo fato de desejar sair da pesquisa, não terá nenhuma remuneração porque o custeio da pesquisa será de total responsabilidade do pesquisador.

#### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa que tem como título “***A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARQUE DAS TRIBOS EM MANAUS-AM***”. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendi a natureza e o objetivo da referida pesquisa e seus procedimentos. Estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação. Este documento será emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo (a) pesquisador (a), ficando uma via com cada um (a) de nós.

Manaus, 07 de dezembro de 2024.

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

Elziomar Colares de Alencar  
Pesquisador Responsável

## ANEXO “C”

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS — UFAM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA —  
PPGSCA

Manaus, 12 de dezembro de 2024.

Assunto: Solicitação de Parecer Técnico-Jurídico sobre a Implementação da Educação Escolar Indígena em Manaus.

Prezado(a) Senhor(a),

A presente solicitação tem como objetivo obter um parecer técnico-jurídico da Secretaria Municipal de Educação de Manaus acerca da aplicação das diretrizes e políticas públicas relacionadas à educação escolar indígena no município, considerando os seguintes aspectos fundamentais:

### **Introdução**

A educação escolar indígena no Brasil está embasada em preceitos constitucionais e normativos que buscam respeitar e promover a diversidade cultural, social e linguística dos povos indígenas. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96) constituem os pilares normativos para assegurar uma educação diferenciada e intercultural. No estado do Amazonas, esses desafios são potencializados pela diversidade cultural e pela localização geográfica das comunidades indígenas, que frequentemente enfrentam barreiras de infraestrutura e recursos humanos capacitados.

Conforme estudos recentes (Nascimento, 2019), a educação escolar indígena no Amazonas ainda carece de soluções integradas para superar dificuldades relacionadas à adequação curricular, formação docente e acessibilidade, o que ressalta a necessidade de um aprofundamento nas políticas públicas voltadas para essa área.

### **Itens a serem tratados no parecer**

Solicitamos que o parecer técnico-jurídico da Secretaria contemple, no mínimo, os seguintes itens:

a) Desafios das políticas educacionais no Amazonas:

Identificação dos principais entraves enfrentados pela educação escolar indígena, Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wakenai Anumarehit, com ênfase na superação de barreiras culturais, sociais e geográficas.

Estratégias e iniciativas já implementadas ou previstas para mitigar tais dificuldades no Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais acima referenciado.

b) Base normativa e diretrizes aplicáveis:

Indicação das principais legislações, normativas e documentos que regulam a educação escolar indígena, destacando os aspectos aplicáveis ao contexto de Manaus, particularmente no Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wakenai Anumarehit.

Diretrizes municipais em alinhamento com a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei n.º 9.394/96).

c1) Infraestrutura e formação docente:

Ações e políticas adotadas pelo município para garantir infraestrutura adequada às escolas indígenas no Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wakenai Anumarehit.

Iniciativas voltadas à formação continuada de professores para atuação em contextos indígenas, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas, particularmente no Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wakenai Anumarehit.

d1) Educação bilíngue e intercultural:

Estratégias para a implementação e fortalecimento da educação bilíngue no Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wakenai Anumarehit.

Medidas que promovam a integração de práticas interculturais no currículo, valorizando a preservação das línguas indígenas e das identidades culturais no Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wakenai Anumarehit.

e1) Acessibilidade e inclusão:

Políticas municipais para ampliar o acesso à educação especial e inclusiva nas comunidades indígenas, com foco na superação de barreiras relacionadas à acessibilidade, localização geográfica e transporte escolar especificamente as que atendam ao Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wakenai Anumarehit.

f) Preservação das tradições culturais:

Ações realizadas para garantir que os currículos escolares contemplem práticas culturais e saberes tradicionais dos povos indígenas do Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit, visando fortalecer suas identidades e promovendo o respeito à diversidade cultural.

Diante do exposto, solicitamos que seja emitido um parecer técnico-jurídico detalhado que analise os itens mencionados, considerando as normativas e práticas vigentes e indicando caminhos e recomendações para o aprimoramento da educação escolar inclusiva no município de Manaus.

Agradecemos a atenção dispensada e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos ou contribuições que possam ser necessários.

Atenciosamente,

Prof. Dr. José Gil Vicente.

Universidade Federal do Amazonas-UFAM

Coordenador do programa em exercício.

E-mail:

Fone:

## ANEXO “D”

Carta de Intenção

Manaus, 12 de dezembro de 2024.

À  
Secretaria Municipal de Educação (SEMED)  
Manaus - AM

Prezado(a) Senhor(a),

Eu, Professor Doutor José Gil Vicente, orientador do projeto de pesquisa intitulado “A Política Pública da Educação Escolar Indígena no Parque das Tribos em Manaus–AM”, venho, por meio desta, solicitar o parecer da SEMED sobre o referido projeto. O objetivo geral da pesquisa é analisar como as políticas públicas voltadas à educação escolar indígena estão sendo implementadas, de modo que o direito à educação escolar de qualidade, garantido pela legislação, seja efetivamente assegurado aos povos indígenas residentes no Parque das Tribos, em Manaus.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

Conhecer e compreender os aspectos da legislação brasileira educacional que viabilizam a política pública da educação escolar indígena.

Levantar dados sobre a aplicabilidade e execução da legislação nos centros, espaços e escolas indígenas, com foco na realidade dos povos tradicionais, especialmente os residentes no Parque das Tribos.

Verificar a efetivação da legislação e avaliar se os dados indicam a implementação da política pública de educação escolar indígena no Parque das Tribos.

Este projeto visa contribuir com o desenvolvimento e aprimoramento das políticas públicas de educação escolar indígena, promovendo o acesso à educação de qualidade e o respeito à identidade, diversidade cultural e educacional dos povos indígenas.

Agradeço desde já pela atenção e colaboração, aguardando o parecer da SEMED para prosseguirmos com as etapas do nosso projeto.

Atenciosamente,  
Prof. Dr. José Gil Vicente.  
Universidade Federal do Amazonas-UFAM  
Coordenador do programa em exercício.  
E-mail:  
Fone: