

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM LETRAS

FRANCISCO DE SOUZA BELÉM

**CONTEXTOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO NA ESCOLA INDÍGENA DA COMUNIDADE RENASCER- NOVO
AIRÃO/ AM**

MANAUS
2024

FRANCISCO DE SOUZA BELÉM

**CONTEXTOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO NA ESCOLA INDÍGENA DA COMUNIDADE RENASCER- NOVO
AIRÃO/ AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração em Línguas e Culturas Amazônicas, linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raynice Geraldine Pereira da Silva

MANAUS

2024

Ficha Catalográfica

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

- B428c Belém, Francisco de Souza
Contextos para Implementação do Projeto Político Pedagógico na Escola Indígena da Comunidade Renascer - Novo Airão/AM / Francisco de Souza Belém. - 2024.
122 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Raynice Geraldine Pereira da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Curso de Letras, Manaus, 2024.
1. Educação Escolar Indígena. 2. Política Linguística. 3. Linguística Aplicada. 4. Projeto Político Pedagógico. I. Silva, Raynice Geraldine Pereira da. II. Universidade Federal do Amazonas. Instituto de Ciências Humanas e Letras. Curso de Letras. III. Título
-

CONTEXTOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA INDÍGENA DA COMUNIDADE RENASCER- NOVO AIRÃO/ AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração em Teorias e Análises Linguísticas, Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Aprovado em: 24/10/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



RAYNICE GERALDINE PEREIRA DA SILVA
Data: 19/05/2025 17:59:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva- **Orientadora**
Universidade Federal do Amazonas- PPGL/UFAM-UFSC.

Documento assinado digitalmente



MICHELI CAROLINI DE DEUS LIMA SCHWADE
Data: 19/05/2025 19:00:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Micheli Carolini de Deus Lima Schwade - **Membro**
Faculdade de Letras - FLet/UFAM.

Documento assinado digitalmente



LIGIANE PESSOA DOS SANTOS BONIFACIO
Data: 20/05/2025 12:59:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio- **Membro**
Faculdade de Letras - FLet/UFAM.

Profa. Dra. Mirley Tereza Correia da Costa Witschoreck - **Suplente**
Faculdade de Letras - FLet/UFAM

Prof. Dr. Robert Langlady Lira Rosas - **Suplente**
(Universidade Federal do Amazonas – CLLP-UFAM)

DEDICATÓRIA

Ao meu amigo Adriano Martins, como gostava de ser chamado, e que partiu tão precocemente. Pelas vezes que disse que eu conseguiria ir até o fim. “Vai dar tudo certo”.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde, força, persistência e porque nos momentos em que eu pensei em desistir, Ele segurou minha mão e me levantou;

A minha amada Mãe, Dona Deuza Maria, que mesmo sem saber foi quem me ajudou a manter-me firme;

Ao meu filho, João Lauã, razão do meu viver, e por quem eu enfrento qualquer desafio;

Ao meu companheiro, Isaú da Silva, pela paciência, principalmente nos meus momentos de desespero e angústias;

Às pessoas que de alguma forma me estenderam a mão em momentos de desânimo. Em especial a professora Doutora Raynice Geraldine Pereira a quem admiro como profissional e pessoa;

À comunidade indígena Renascer que abriu as portas para que eu realizasse minha pesquisa.

“Quando a terra mãe era nosso alimento
Eles chegaram
Com a cruz e a espada
Eles pecaram
Quando a noite escura formava o nosso teto
Clareava a luz do arcabuz” (Parte da Letra da toada “ Em defesa desse chão- Boi Caprichoso)

RESUMO

Esta dissertação examina os contextos socioculturais e linguísticos que precisam fazer parte da implementação de um possível Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Luiz Carlos de Matos Areosa, na Comunidade Indígena Renascer, situada no município de Novo Airão, Amazonas. A pesquisa aborda aspectos históricos, geográficos e sociais da comunidade indígena, além das políticas educacionais e legislações que impactam a educação escolar indígena no Brasil, no Amazonas e em Novo Airão. O estudo traça a evolução da educação escolar indígena antes e depois da Constituição de 1988, destacando as mudanças introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), compreende os avanços legais da educação escolar no Amazonas e verifica a situação da educação escolar indígena em Novo Airão, especificamente na Comunidade Renascer. Metodologicamente, emprega-se a observação sistemática e de cunho etnográfico para a coleta de dados, com ênfase na participação e no perfil dos informantes da comunidade. O aporte teórico da pesquisa foi construído com base na Linguística Aplicada e apoia-se em autores como Grupioni (1991), que discute a demanda por uma educação escolar indígena diferenciada e a importância do reconhecimento cultural; Carneiro da Cunha (2009), que destaca a gestão e proteção das terras indígenas como essenciais para a preservação das línguas e culturas indígenas; e Da Silva (2022), que salienta a necessidade de uma abordagem educacional que valorize a diversidade linguística, cultural e histórica dos povos indígenas. Esses e os demais autores, que empreendem pesquisa sobre o assunto abordado, junto com a legislação educacional brasileira, oferecem uma base sólida para entender as dinâmicas e os desafios enfrentados pela educação escolar indígena no contexto atual. A discussão dos resultados da pesquisa traz o contexto da comunidade e sua relação com a língua portuguesa e o nheengatu, como língua indígena e identitária voltada para implementação de um Projeto Político Pedagógico (PPP), reflete sobre a visão da comunidade sobre esse documento, analisa a questão da leitura e escrita, assim como uso e atitudes linguísticas dentro do contexto sociocultural da diversidade de povos que ali habitam.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Política Linguística; Linguística Aplicada; Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation examines the sociocultural and linguistic contexts that need to be part of the implementation of a possible Political-Pedagogical Project (PPP) for the Municipal School Luiz Carlos de Matos Areosa, located in the Renascer Indigenous Community in the municipality of Novo Airão, Amazonas. The research addresses the historical, geographical, and social aspects of the indigenous community, as well as the educational policies and legislation that impact indigenous school education in Brazil, Amazonas, and Novo Airão. The study traces the evolution of indigenous school education before and after the 1988 Constitution, highlighting the changes introduced by the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), understanding the legal advancements of school education in Amazonas, and examining the situation of indigenous school education in Novo Airão, specifically in the Renascer Community. Methodologically, systematic and ethnographic observation is used for data collection, with an emphasis on the participation and profile of community informants. The theoretical framework of the research is built on Applied Linguistics and draws on authors such as Grupioni (1991), who discusses the demand for a differentiated indigenous school education and the importance of cultural recognition; Carneiro da Cunha (2009), who highlights the management and protection of indigenous lands as essential for the preservation of indigenous languages and cultures; and Da Silva (2022), who emphasizes the need for an educational approach that values the linguistic, cultural, and historical diversity of indigenous peoples. These and other authors researching the topic, along with Brazilian educational legislation, provide a solid foundation for understanding the dynamics and challenges faced by indigenous school education in the current context. The discussion of the research results presents the community's context and its relationship with the Portuguese language and Nheengatu, as an indigenous and identity language aimed at implementing a Political-Pedagogical Project (PPP). It reflects on the community's perspective regarding this document, analyzes issues related to reading and writing, as well as the use and linguistic attitudes within the sociocultural context of the diverse peoples living there.

Keywords: Indigenous School Education; Language Policy; Applied Linguistics; Political Pedagogical Project.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: IGARAPÉ DO SOBRADO/ COMUNIDADE RENASCER.....	26
FIGURA 2: PRIMEIRA ESCOLA DA COMUNIDADE RENASCER.....	35
FIGURA 3: ESCOLA CONSTRUIDA PELA FAM.....	40
FIGURA 4: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA X EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	63
FIGURA 5: POVOS INDÍGENAS QUE HABITAM O AMAZONAS.....	72
FIGURA 6: MATRIZ CURRICULAR INTERCULTURAL PARA O ENSINO MÉDIO PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS DO ESTADO DO AMAZONAS.....	92

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	55
TABELA 2: AVANÇOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	77
TABELA 3 ARTIGOS RELACIONADOS A EEI - RESOLUÇÃO Nº003/2018 -CEEI/AM	78
TABELA 4: DIRETRIZES DO PPP PARA A ESCOLA INDÍGENA.....	79
TABELA 5: QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES, ALUNOS, PAIS/RESPONSÁVEIS DE ALUNOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA COMUNIDADE.	89
TABELA 6: USO E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ACORDO COM O CONTEXTO SOCIAL DA COMUNIDADE.....	95
TABELA 7: FACILIDADE LINGUÍSTICA EM NHEENGATU.....	96
TABELA 8: FACILIDADE LINGUISTICA EM LÍNGUA PORTIUGUESA.....	97
TABELA 9: USO E ATITUDES LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DA COMUNIDADE INDÍGENA RENASCER.....	98
TABELA 10: LEITURA E ESCRITA NA COMUNIDADE INDÍGENA RENASCER.....	100

LISTA DE ABREVIATURA

CF - CONSTITUIÇÃO FEDERAL

IPTV - PROTOCOLO DE TELEVISÃO PELA INTERNET

LA - LINGUISTICA APLICADA

L1 - LÍNGUA UM (PRIMEIRA LÍNGUA)

L2 - LÍNGUA DOIS (SEGUNDA LÍNGUA)

PPP- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PME - PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SEMGOV - SECRETARIA MUNICIPAL DE GOVERNO

UNICAMP - UNIVERSIDADE DE CAMPINAS

UNIASSELVI - UNIVERSIDADE LEONARDO DA VINCI

LISTA DE SIGLAS

AM - AMAZONAS

CEEI/AM - CONSELHO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INDÍGENA

CNEEI - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

DELTA - DOCUMENTAÇÃO E ESTUDOS EM LINGUÍSTICA TEÓRICA E APLICADA

EAP - ESTRUTURA ANALÍTICA DO PROJETO

EEI - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

FUNAI - FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS

LAEL - LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DA LINGUAGEM

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

LDBEN - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

RCNEI - REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS

RCA - REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE

SEAP - SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA

SEDUC - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO

SEMED/NA - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO AIRÃO

SEMSA/NA - SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE NOVO AIRÃO

SPI - SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO

UEA - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

UFAM - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – Contextualização – NOVO AIRÃO/COMUNIDADE INDÍGENA RENASCER.....	19
1.1 Novo Airão: Território Indígena.....	19
1.2 Comunidade Indígena Renascer: Aspectos geográfico, Histórico e social.....	24
1.3 Povos que habitam a comunidade Renascer: migração, saberes e língua.....	32
1.4 Escola Municipal Indígena Luis Carlos de Matos Areosa.....	34
1.4.1FAM - Fundação Almerinda Malaquias: projeto para uma nova estrutura física escolar.....	38
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	41
2.1 Educação Escolar Indígena no Brasil: anterior a Constituição de 1988.....	43
2.2 As políticas educacionais no período da ditadura militar.....	49
2.3 Legislação Escolar Indígena: parâmetros para uma nova educação escolar indígena a partir da Carta Magna de 1988.....	52
2.3.1 A educação indígena na Lei de diretrizes e Bases da educação 9394/96 LDB.....	57
2.4 Linguística Aplicada: história, trajetória e impacto nas línguas indígenas do Brasil....	60
2.4.1 Dinâmicas da Linguística Aplicada e Línguas Indígenas: políticas de valorização....	68
2.5 Educação Escolar Indígena no Amazonas.....	70
CAPÍTULO 3 - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	81
3.1 Instrumento da pesquisa: observação assistemática e sistemática.....	82
3.2 Pesquisa etnográfica.....	83
3.2.1 Procedimentos de coleta de dados.....	84
3.2.2 O perfil dos informantes.....	85
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, PROFICIÊNCIA EM NHEENGATU E LÍNGUA PORTUGUESA, LEITURA E ESCRITA, ATITUDES LINGUÍSTICAS NA COMUNIDADE INDÍGENA RENASCER.....	86
4.1 Educação escolar indígena em Novo Airão: políticas públicas e a criação de um Projeto Político Pedagógico Indígena.....	86
4.2. Proficiência no uso das línguas Nheengatu e Língua Portuguesa.....	94
4.3 Reflexões sobre a implementação do Projeto Político Pedagógico na Comunidade Indígena Renascer.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
APENDICES	114
ANEXOS	118

INTRODUÇÃO

A pesquisa analisa os contextos socioculturais e linguísticos envolvidos na implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola municipal Luis Carlos de Matos Areosa, na comunidade Indígena Renascer, no município de Novo Airão, Amazonas. Novo Airão possui muitos indígenas, que habitam tanto na área urbana quanto na zona do campo, representantes de várias etnias que migraram para essa localidade em diferentes períodos da história do município e pelos mais diversos motivos, entretanto, muito sobre sua cultura, crenças e costumes se perderam devido a necessidade de adaptação a cultura dos não indígenas.

A dissertação começa a tomar forma a partir da conferência municipal de educação¹ realizada em setembro de 2021. Nesta conferência, foram debatidas metas para a educação básica, especialmente para o ensino fundamental I e II, com o objetivo de promover melhorias ao longo de 10 anos. Embora várias modalidades de ensino, incluindo educação especial, tenham sido discutidas, em nenhum momento foram abordadas maneiras de implementar ou melhorar a Educação Escolar Indígena (EEI) do município de Novo Airão. Durante a conferência, um pequeno grupo de quatro professores questionou sobre a falta de discussão acerca da educação escolar indígena. A partir desse instante, os indígenas presentes também tiveram voz e propuseram a meta 21, pois a conferência apresentava apenas 20 metas. A meta 21 diz o seguinte:

Meta: 21 - Universalizar a oferta do ensino da Educação Escolar Indígena em todos os níveis e modalidade de ensino de acordo com os princípios e normas, para garantir os direitos à educação diferenciada, específica, intercultural, comunitária, bi/multilíngue e de qualidade, até o final da vigência do PME-NOVO AIRÃO. (Texto elaborado pelos professores da OPINA - ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE NOVO AIRÃO,2021).

¹ Com base na lei 10.172/2001 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. No município de Novo Airão a primeira conferência ocorreu no ano de 2010, onde foram discutidas 20 metas e serem alcançadas em um prazo de 10 anos, nesse período não foi citada a educação escolar indígena. A segunda conferência, em decorrência da pandemia do Covid-19, só ocorreu em 2021, nesse ato educacional também não houve metas que tivesse a temática indígena, o que resultou em ações do grupo de professores que ali se encontravam.

Quando questionados, os professores indígenas presentes disseram que não havia nenhum documento que respaldasse a Educação Escolar indígena no município de Novo Airão. Esse questionamento despertou nosso interesse na pesquisa e na discussão do porquê essa modalidade de ensino não foi incluída no debate sobre a educação no município, tendo em vista a crescente demanda de indígenas e de comunidades indígenas no município.

Nossa reflexão parte da noção que, apesar de todo o amparo legal, a Educação Escolar Indígena ainda segue à margem da educação básica no município e que, mesmo com a luta pela melhoria da educação em suas comunidades e, ainda, apoiados pela legislação do país e do estado os povos indígenas e os indígenas residentes na sede do município não conseguem respaldo legal sobre as formas de educação próprias de seus grupos.

A Educação Escolar Indígena no Brasil passou por importantes transformações após a Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos dos povos indígenas à sua cultura e organização social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforçou essa tendência ao estabelecer a necessidade de uma educação específica e diferenciada para as populações indígenas. O artigo 210, parágrafo 2º da Constituição Federal de 1988, estabelece que "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem." No entanto, sabemos que essa determinação frequentemente não é cumprida na prática por diversos motivos. Entre esses motivos, destaca-se a falta de atenção e compromisso das autoridades competentes com a Educação Indígena. Essa situação resulta na ausência de uma adaptação curricular que atenda às necessidades educacionais dos povos indígenas, como é o caso da escola foco desta pesquisa.

No Amazonas, as políticas educacionais indígenas avançaram lentamente. Foi apenas em 1993 que surgiu o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena. Atualmente há uma atenção maior para esses povos com uma crescente demanda de implementação da Educação Escolar Indígena (EEI) nas comunidades indígenas do estado, mesmo enfrentando diversos desafios, incluindo fatores sociais, políticos, geográficos e econômicos.

Alguns elementos são importantes para a construção da identidade de um povo, dentre eles podemos citar os costumes, as crenças, os hábitos, as vestimentas, a culinária, a religião e a língua. Tais elementos são complexos e refletem um modo de educar próprio, tendo a língua não é apenas um elemento de comunicação, ela é o patrimônio de um povo.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola é de vital importância para toda instituição de ensino, pois ele auxilia nas normas, organização, direcionamento das estratégias de ensino, metodologias, o currículo, o regimento interno, e tudo que rege o funcionamento da escola na comunidade. É um documento que deve ter a participação de todos os atores da educação e deve ser objetivo e específico. “A educação política não nasce do esforço ou de uma pessoa ou de várias pessoas em esforços individuais. É tarefa que só pode ser desenvolvida em grupo. (CARVALHO, 1979, p. 68).

Em relação ao objetivo geral desta pesquisa, procuramos entender a visão dos professores e da comunidade escolar sobre a possibilidade da implementação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) voltado para a educação escolar indígena, com ênfase em contextos sociais e saberes de toda comunidade, apoiado na legislação educacional vigente. Os objetivos específicos incluíram verificar os métodos e procedimentos educacionais utilizados no processo de ensino da L2 indígena (Nheengatu) aos estudantes da escola da comunidade, tendo em vista que todos são falantes de língua portuguesa. A pesquisa também analisou possíveis formas de articulação entre os saberes indígenas, o ensino da língua materna e da segunda língua, em consonância com o currículo escolar. Ademais, investigou os fatores que impedem a implementação eficaz do Projeto Político Pedagógico Indígena na Comunidade.

A dissertação está estruturada em capítulos que detalham cada aspecto da pesquisa. No primeiro capítulo, são abordados os aspectos históricos, geográficos e sociais da Comunidade Renascer, situando a pesquisa, incluindo a migração dos povos que habitam o local, revelando sua chegada à comunidade, seus saberes e línguas, e a estrutura da Escola Municipal Indígena Luís Carlos de Matos Areosa, explicando seu processo de transformação a partir de investimento da Fundação Almerinda Malaquias.

O segundo capítulo oferece uma revisão teórica, cobrindo a evolução da educação escolar indígena no Brasil, as políticas educacionais durante o SPI e a ditadura militar, destacando o avanço na legislação escolar indígena a partir da Constituição de 1988, com um foco especial na LDB, na sequência é feita uma abordagem sobre a educação escolar no Amazonas, especificamente, a partir da criação do Conselho Estadual de Educação Escolar indígena e por fim discute a questão do Projeto Político Pedagógico para as escolas indígenas.

A fundamentação teórica da pesquisa apoia-se em autores que contribuíram significativamente para o desenvolvimento do estudo. Freire (2000), José Alves (2002), Maher (2006, 2018), Carvalho Batista (2014), Rocha (2019), Moita Lopes (2002) e Celani (2008). O contato com os trabalhos de antropólogos, linguistas e historiadores contribuiu para melhor desenvolvimento da pesquisa e amadurecimento pessoal em relação a políticas linguísticas e conhecimento sobre EEI. Além dos autores citados, muitos outros contribuíram para as discussões que fundamentaram essa pesquisa.

No terceiro capítulo, são apresentados os pressupostos metodológicos, incluindo a descrição dos instrumentos de pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e o perfil dos informantes. Metodologicamente, a pesquisa emprega a observação sistemática e assistemática de cunho etnográfico e entrevista semiestruturada para a coleta de dados, coleta e análise documental com ênfase na participação e no perfil dos informantes da comunidade e a nomenclatura da escola como escola indígena.

O perfil etnográfico presente na pesquisa, se deu uma vez que a convivência com os povos que habitam a margem direita do rio Negro remonta à minha infância. Naquela época, em barcos de pesca junto com meus familiares, subíamos o rio até próximo à foz do rio Jaú, onde possuíamos um sítio. Na vida adulta, minha jornada continuou em estreito contato com o contexto social de algumas comunidades que posteriormente se autodeclararam indígenas. Essa convivência, seja a trabalho ou em festejos religiosos, me levou a refletir sobre a educação que esses povos vêm recebendo, especialmente ao observar as dificuldades que enfrentavam quando seus filhos concluíam o ensino fundamental e precisavam se deslocar para a cidade para cursar o ensino médio. A linguagem típica dos caboclos ribeirinhos sempre despertou em mim fascínio e interesse. Somente ao adentrar no universo da linguística, pude perceber que muitos fatores influenciaram e influenciam a língua desses povos.

No caso da comunidade Renascer, onde o interesse é revitalizar a língua Nheengatu como identidade linguística, o estudo se apoia no campo da Linguística Aplicada, mas especificamente nos estudos sobre Educação Escolar Indígena. Esse enfoque revela a importância de pesquisas nessa área para a criação de políticas públicas que atendam às necessidades das comunidades indígenas. Ou seja, não se trata apenas de criar e implementar escolas indígenas, mas de entender as particularidades de cada povo. Dentro desse contexto, tornou-se necessário compreender o que pensam os envolvidos na educação escolar sobre o

que vem sendo oferecido, assim como entender a relação entre as práticas pedagógicas e o ensino da L1 e L2.

Todas as ações que envolveram pessoas foram realizadas uma conversa antes para que fosse explicado como seria sua participação e a importância da pesquisa para a comunidade. Em seguida as pessoas que concordarem em fazer parte, assinaram um termo de Consentimento Livre Esclarecido, conhecido como (TCLE). Esse documento respalda o pesquisador de forma legal e moral, posto que manifeste a participação clara e livre do pesquisado, é fonte de esclarecimento para o participante que entende que irá interagir com o pesquisador de forma justa e sem constrangimentos.

No quarto capítulo foi realizada uma análise dos dados referentes ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da comunidade indígena Renascer, com foco na proficiência em Nheengatu e Português, além das atitudes linguísticas da comunidade. O estudo aborda o uso das línguas no cotidiano, tanto em contextos sociais quanto escolares, evidenciando os desafios e avanços na revitalização do nheengatu. Através de questionários, foram identificadas as percepções da comunidade sobre a preservação cultural, autonomia, e a inclusão de saberes tradicionais, ressaltando a importância de políticas públicas que valorizem as especificidades linguísticas e culturais locais.

CAPÍTULO I – NOVO AIRÃO/ COMUNIDADE INDÍGENA RENASCER

1.1 Novo Airão: Território indígena

A história do município de Novo Airão tem se perdido ao longo do tempo devido à ausência de registros formais. A transmissão oral desse conhecimento foi severamente impactada pela diminuição da população nativa, resultando no desaparecimento de alguns povos que habitavam essa região, entretanto, alguns historiadores, trazem em suas pesquisas, relatos sobre os povos que aqui habitavam, e sobre o povoamento do Rio Negro, desde Ayrão, hoje chamado Airão velho, até a atual denominação de Novo Airão.

Segundo Garrido (2008), não há, entre as referências disponíveis, uma conclusão sobre datas de fundação do povoamento dessa região, a versão mais aceita é que a origem de povoamento se deu a partir da missão do aldeamento dos Tarumãs. Ainda segundo Garrido (2008), mesmo não tendo na literatura um livro, documentário ou outro material específico sobre a história de povoamento e dos povos indígenas que habitavam a região do atual

município de Novo Airão, muitos historiadores e pesquisadores fazem breves relatos sobre esse assunto em obras como de Anísio Jobim, de título: três municípios (1965), que data o aldeamento dos Tarumãs em 22 de junho de 1658, pelos jesuítas Manuel Pires e Francisco Veloso. Já segundo Serafim Leite em seu livro “Histórias da companhia de Jesus” relata que foi no dia 22 de junho de 1657 que, partindo do Maranhão, os padres Manoel Pires e Francisco Veloso celebraram a primeira missa no Rio Negro e ergueram uma cruz na Aldeia Tarumã. Outro relato, pode ser encontrado na “Enciclopédia dos municípios brasileiros”, IBGE (2016), discordando das versões anteriores ao relatar que não foram os jesuítas responsáveis pelo surgimento das missões dos Tarumãs (1657-1658), conforme informações da obra, quem fundou a missão foram os padres Mercedários, em 1668, nas proximidades do riacho Aruim, quando vieram ao rio Negro em companhia de Pedro da Costa Favela, que estava à frente de uma tropa de resgate. Muitas outras versões surgiram com o passar dos tempos, acredita-se que as controvérsias estão relacionadas ao fato de que a região pertencente ao município de Novo Airão, seja uma das primeiras a serem exploradas com a expedição de Bartolomeu Barreiros de Ataíde (1645). “Seja qual for a versão correta, todas levam à mesma conclusão: que foram os índios Tarumã, de língua Aruak, que construíram o núcleo de povoamento inicial e o principal aldeamento Santo Elias do Jaú, em 1694, no final do século XVII.” (Garrido, 2008, p.06).

Atualmente, segundo levantamento do Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas, o município é constituído por mais de 18 povos, que habitam tanto a área do campo, quanto a área urbana, contudo, os indígenas que aqui se fazem presentes, são frutos do processo de migração, com exceção dos Waimiri-Atroari, que resistiram ao processo de invasão portuguesa e até hoje ainda estão presentes em terras airãoense. Em relação aos povos que migraram à Novo Airão temos: Sateré-Mawé, Ticuna, Tucano, Apurinã, Munduruku, Waimiri-Atroari, Baniwa, Baré, Arapaço, Piratapuia, Miriti, Tapuia, Carapana, Dessano, Lanawa², Kokama, Mura e Guarané, entre outros.

Alguns povos habitavam essas terras antes da chegada das missões que aqui se fizeram, de acordo com Garrido (2008), os povos que aqui habitavam eram os Aroaqui, Manaó, Tucum

² No município de Novo Airão, na comunidade Makuitá, que fica bem próximo a cidade, ou melhor, do outro lado ao igarapé do Santo Antônio, há uma família grande que se identifica pertencente ao povo Lanauwa e ao povo Guarané.

e Baré. Porém, ao pesquisar a região, Porro (2007), revela que muitos outros povos habitaram esse vasto território, é possível verificar a presença desses povos a partir do que o autor relata:

Airão (já Santo Elias de Jaú: povoado na margem dir. Do r. Negro, abaixo da foz do Jaú. 250 km, acima de Manaus. O seu primeiro sítio, próximo ao rio Aiurim, foi formado em 1669 com os índios Tarumã e Aruaque. O segundo sítio, com o desaparecimento dos Tarumãs, foi povoado com Aruaque e mais tarde com Tacu e Manao. Em 1820 era habitada por Aruaque, Tacu, Manao, Jueretu, Juri, Pasé, Uaininumá, Xumana, Mirânia, Uaranacuacena (Spix e Martius) (PORRO, 2007, p. 121).

Pelo exposto, é possível perceber que diversos povos indígenas [hoje extintos] estiveram presentes na região do atual município de Novo Airão fazendo dessa terra, uma terra genuinamente indígena. Outras narrativas sobre esses povos estão no livro *Rio Jauaperis: Pacificação dos Crichanás*, onde fica evidenciado que nessas terras alguns povos prosperaram até a chegada das missões.

Quando em 1669 o missionário Frei Teodósio, da ordem das Mercês, entrou pela primeira vez no rio Negro, denominava nelle a famosa tribo dos Aruaquys, que se estendia por todas terras e rios compreendidos entre esse rio e os rios Uatumã e Jatapu. A sede principal deles é no rio Jauapery, onde então habitavam pelas cabeceiras que se ligam ao do rio Brancoos Tarumãs, os Caripunás e os Cericunás, antes Crichanás. De todas essas tribus, as únicas reliquias são as dos últimos e as dos tarumãs [...] exterminados os Aruaquys, conservaram-se sempre nas cabeceiras do rio Jauapery os Crichanás [...] A aparição desses índios [Crichanás] na imediações de Carvoeiro, Moura e Ayrão e Taupeçaçu começou a amedrontar os habitantes dessas paragens [...] encarregado pelo presidente João Pedro Dias Vieira da catechese desses índios, reuniu Vasconcelos uma força composta por 50 guardas nacionaes, todos bem municidados, e partiu para o Jauaperi em a 23 de Abril de 1856. [...] desde então desapareceram os Crichanás. Porém, sedentos de vingança, curtindo ódio no coração, juraram não poupar mais que se lhe approximasse e começaram a sahi as praias. (RODRIGUES, 1885, p. 8,9,10).

Atualmente, após anos de lutas, o povo Waimiri-Atroari é povo remanescente na região, habitando parte da área do município. Em seu depoimento presente no livro *Waimiri-Atroari: divulgando nossa história* (2017), Carvalho (2015)³, diz que na história do Amazonas,

³ Depoimento editado e atualizado a partir de MILANEZ, Felipe (Org), *Memórias Sertanistas: cem anos de indigenismo no Brasil*. São paulo. Editora SESC, 2015.

os Waimiri-Atroari ganharam destaque pela quantidade de índios mortos dentro de suas próprias aldeias. Expedições militares, expedições de comerciantes, expedições de aventureiros, todos retornavam trazendo orelhas, escalpo - e cabelo dos índios -, como prova de que teriam matado o maior número de índios. Essas pessoas criavam uma fama muito grande, como heróis locais. Nesse mesmo depoimento Carvalho conta que em sua visita as aldeias do povo Waimiri, havia contado 1500 indígenas, mas que alguns eventos, dentre o principal, a criação da BR 174, que usou o exército para matar os indígenas, dos 1500, apenas 374 sobreviveram.

Oliveira (1972), em sua contribuição para a Comissão da Verdade⁴, nos traz o relato de Panaxi aos professores Egydio e Doroti, como podemos ler a seguir:

Antigamente não tinha doença. Kiña estava com saúde. Olha civilizado aí! Olha civilizado ali! Lá! Acolá! Civilizado escondido atrás do toco-de-pau! Civilizado matou com bomba. Civilizado matou Sere. Civilizado matou Podanî. Civilizado matou Mani. Civilizado matou Akamamî. Civilizado matou Priwixi. Civilizado matou Txire. Civilizado matou Tarpiya. Com bomba. Escondido atrás do toco-de-pau!(OLIVEIRA, p.1,2,3 e 8. 1972).

A citação extraída da Comissão da Verdade sobre os Waimiri-Atroari evidencia, em tom de denúncia e lamento, o impacto devastador da colonização e da violência estatal sobre esse povo indígena. O trecho ressalta a percepção da comunidade em relação ao contato forçado com os "civilizados", termo que assume um caráter irônico diante das atrocidades cometidas. A repetição da palavra "civilizado" enfatiza a contradição entre o discurso de progresso e as práticas de extermínio, destacando a brutalidade das bombas e das emboscadas. Esse relato oral se configura como um testemunho histórico essencial para a compreensão dos impactos do desenvolvimento imposto sobre os povos indígenas, revelando a necessidade de justiça e reparação histórica.

O número de representantes desse povo tem aumentado, graças às leis de proteção e aos projetos de apoio a essas comunidades, como o Programa Waimiri-Atroari, criado em junho de 1988. Este programa visa equilibrar as relações econômicas entre a comunidade indígena e a sociedade nacional, garantir o usufruto exclusivo da área demarcada pelos

⁴ Texto extraído da comissão da verdade. Disponível em:

file:///C:/Users/valde/Downloads/A_Ditadura_Militar_e_o_Genocidio_do_Povo.pdf > acesso em novembro de 2024.

indígenas, e melhorar as condições gerais de vida conforme as aspirações dos próprios indígenas. Além disso, aborda preocupações como a resolução de problemas e a demanda por melhorias na saúde dos Waimiri-Atroari.

No entanto, apesar dos avanços proporcionados pelo Programa Waimiri-Atroari, é fundamental questionar até que ponto ele realmente garante a autonomia desse povo. A mediação externa e a condução das políticas indigenistas por órgãos não indígenas podem, muitas vezes, limitar a autodeterminação das comunidades, impondo modelos de desenvolvimento e gestão que nem sempre correspondem às suas reais necessidades e tradições. No contexto atual, em que os povos indígenas têm conquistado maior representatividade e espaço para reivindicar seus direitos, é essencial que possam falar por si, protagonizando as decisões que afetam suas vidas e territórios. O respeito à autodeterminação indígena deve ser uma prioridade, assegurando que suas vozes sejam ouvidas e consideradas na formulação e implementação de políticas públicas.

Hoje, é possível vislumbrar a presença desses povos como um exemplo de luta e sobrevivência nas ruas da cidade. Eles vendem produtos como banana, pupunha, farinha, mandioca, entre outros, provenientes do trabalho agrícola realizado na aldeia. Geralmente, a comercialização ocorre nas terças-feiras, em um local reservado especificamente para eles. Pode-se dizer que esse povo é bilíngue, pois se comunica em português com os habitantes da cidade e utiliza seu próprio idioma, o Kinja Iara, pertencente à família linguística Caribe, entre si.

O território de Novo Airão, marcado por diversas narrativas sobre a presença indígena, revela a riqueza e a complexidade cultural da região. Embora muitos povos indígenas tenham sido extintos ou deslocados ao longo dos séculos, a presença resiliente dos Waimiri-Atroari e de outras comunidades migrantes demonstra a continuidade de uma herança que resiste ao tempo. A luta desses povos pela preservação de suas tradições, idiomas e modos de vida, mesmo em meio às adversidades, destaca a importância da memória e da identidade cultural na construção do futuro.

Hoje, o município de Novo Airão se reafirma como um território indígena vivo, onde a interação entre o passado e o presente se manifesta na economia local, nas ruas da cidade e na preservação de idiomas como o Kinja Iara. A proteção dessas culturas não apenas honra a história da região, mas também fortalece as comunidades indígenas em seu direito à

autodeterminação e à continuidade de suas práticas ancestrais. A trajetória de Novo Airão, assim, é um testemunho do poder da resistência cultural e da importância de reconhecer e valorizar as raízes indígenas que definem essa terra.

1.2 Comunidade Indígena Renascer: aspectos histórico, geográfico e social

O Município de Novo Airão, possui muitas comunidades em seu território geográfico, Garrido (2008), sobre história e geografia do município, cita 17 comunidades ribeirinhas, considerando que muitos povoados se desfizeram e outros surgiram ao longo dos anos, há um fluxo grande na demanda geográfica. Dentre as comunidades que surgiram citamos a Comunidade Indígena Renascer, cujo nosso objeto de pesquisa é a escola municipal Luís Carlos de Matos Areosa, escola indígena, criada sob o decreto municipal nº 011⁵, de 21 de fevereiro de 2022.

Muitas comunidades indígenas do médio rio Negro, pertencentes ao município de Novo Airão, tem lutado por demarcação de terras, pois tal demarcação valoriza e preserva a herança étnica e contribui e para a preservação do meio ambiente. No caso do Igarapé do Sobrado, onde se localiza a comunidade indígena Renascer, há 24,4 quilômetros em linha reta da sede do município vem de um processo de posse de terras de muitos anos, por isso muitos sítios surgiram à margem do Igarapé sem uma demarcação das comunidades indígenas definida.

O Art. 231, capítulo VIII da Constituição Federal de 1988, reconhece os índios em sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1.º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (CF, 1988)

⁵ Decreto municipal nº 11 SEMGOV, de 21 de fevereiro de 2022. dispõe sobre a criação de escolas municipais de Ensino Fundamental.

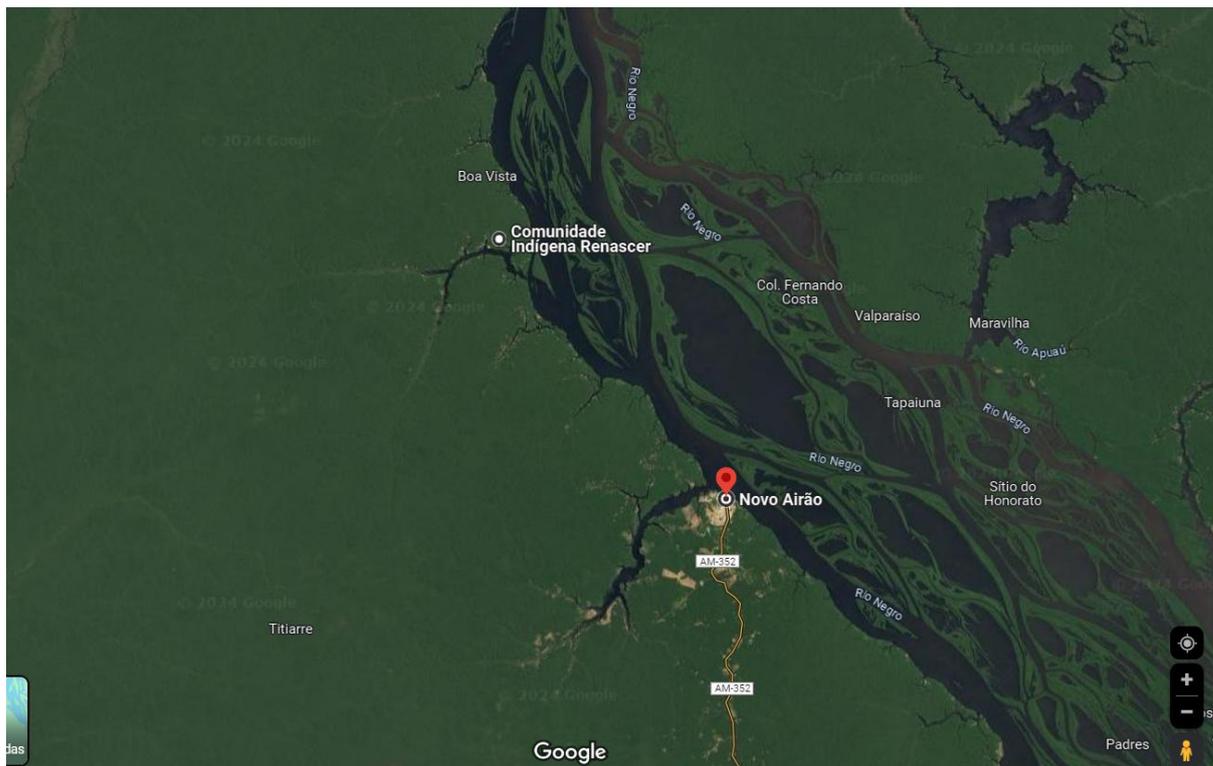
Nesse contexto, a demarcação de terras indígenas, pautada no Decreto 1.775 de 08 de janeiro de 1996, dispõe sobre os procedimentos administrativos de demarcação de terras indígenas a partir de sua identificação e delimitação do território para demarcação São procedimentos: a contestação das partes interessadas; a declaração legal frente às leis vigentes; a demarcação propriamente dita, para, finalmente ocorrer a homologação e o registro como área indígena legalmente reconhecida.

De acordo com o parecer técnico do Ministério Público Federal nº 450/2017-EAP⁶ há 589 terras indígenas reconhecidas no país, das quais 528 são tradicionalmente ocupadas pelos seus povos originários, 54 são reservas indígenas e 7 são autonomias dominiais indígenas. Além delas, há outras 92 áreas em estudo (88 tradicionalmente ocupadas por povos originários e 4 reservas indígenas), 327 áreas reivindicadas (291 tradicionalmente ocupadas por povos originários e 36 reservas indígenas) e 7 terras indígenas de autonomias dominiais.

A comunidade Renascer juntamente com a comunidade do Mirituba, ambas no município de Novo Airão, são comunidades Indígenas reconhecidas pela FUNAI - Fundação Nacional do índio, que estão localizadas no Igarapé do Sobrado. A comunidade indígena Renascer é uma comunidade composta por aproximadamente 50 famílias, de sete grupos étnicos diferentes. Ocupam uma área 150 m². Que foi doada aos comunitários por uma das moradoras mais antiga da comunidade, Dona Sônia Clemente Martins.

⁶ PARECER TÉCNICO Nº 450/2017-SEAP - Parecer Técnico - Opinião, conselho ou esclarecimento técnico emitido por um profissional legalmente habilitado sobre assunto de sua especialidade. no caso do Parecer Técnico apresentado nessa pesquisa, foi solicitado pela 6 câmara de coordenação e revisão. Requerente: Gustavo Kenner Alcântara. Temática: Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais. <Disponível em: https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/grupos-de-trabalho-1/demarcacao/legislacao/pareceres/parecer-seap-450-2017-pgr-00169903_2017.pdf> Acesso em 11 de novembro de 2023.

Figura 1:Novo Airão/ Igarapé do Sobrado/Comunidade Indígena Renascer- , 2023.



FONTE: Schwade,2024.

Antes de chegar à comunidade indígena Renascer, encontra-se um pequeno povoado com cerca de vinte moradias, uma torre de igreja e uma escola. Esse povoado, conhecido como Vila do Curuçá, é frequentemente confundido com a comunidade do Sobrado, mas mantém uma estreita ligação com a comunidade indígena Renascer, ambas localizadas ao longo do Igarapé do Sobrado. O Igarapé do Sobrado é caracterizado por suas praias de areias brancas, que emergem durante a vazante do rio, e pelas exuberantes matas de igapó que o cercam.

Em nossa pesquisa não encontramos material bibliográfico nem na comunidade e nem na sede do município que registrasse o surgimento e criação da comunidade. Dessa forma, e considerando a importância da contextualização da pesquisa, optamos por incluir os relatos dos comunitários e antigos moradores coletados através de entrevistas, para um levantamento dos aspectos históricos e socioculturais da comunidade indígena Renascer.

Cazuza (2021, p. 26), citando Delgado (2006) observa que “os laços culturais, que se encontram envolvidos principalmente nas memórias dos homens e das mulheres, são os que

sustentam a vida em comunidade”. Assim, a memória é uma construção do passado, atualizada e renovada no presente. Ou seja, ainda nas palavras de Cazuzza (2021):

[...] podemos imaginar a reconstrução do passado a partir de narrativas de fatos e lugares onde essa memória é preservada, apresentando riquezas de detalhes que, muitas vezes, não são encontradas nos documentos oficiais. E aqui chamamos atenção que ao escolher essa forma de retrato etnográfico, cuja base é o trabalho com a história oral, não queremos mostrar uma história totalizante, nem tão pouco provar uma verdade absoluta, pois a memória não apresenta exatidão, por não ter um dado preciso, mas possui dados que somente aquele povo sabe e que, talvez, nenhum documento escrito apresenta” (CAZUZA, 2021 p. 26).

Em relação aos aspectos históricos, é preciso remontar ao processo de ocupação do Igarapé que é tão antigo quanto a formação do município de Novo Airão. Segundo o relato⁷ de uma antiga moradora de Novo Airão, que por muitos anos morou no Igarapé do Sobrado.

[...] Olha, eu tenho 83 anos, eu era criança com meus 4, 5 anos eu já ouvia falá desse lugar. Olha, vou te dizer: esse lugar, só assim da família oito e oito, dezesseis, são 163 anos só disso aí. Porque o velho Benedito Deoclécio, ele foi o fundador lá desse povo, dessa terra, desse negócio todo, ele era o avô do meu esposo, entendeu? Quando eu me entendi esse lugar lá já existia há anos, era povoado e só a família quase. Era a família dele, lá ele casou teve quatro filhos, aí a esposa dele morreu, aí ele se juntou-se com outra senhora, teve mais um filho... uma filha, ela se chamava Oliva, aí essa D. Francisca faleceu, aí ele se juntou com outra mulher “ que ele era meio doido” [risos], aí ele construiu mais três filhas: que era Zebia, Demétrio, Cirilo, é... Corena, Joana, Francisca e ou outro é... era o Benedito, que era o nome do outro filho...eu só não convivi com esse, esse, que era o Benedito, né? Ele faleceu muito jovem. E... deixa eu ver, a outra que era a Francisca, também eu não convivi, que era mãe da comadre Leonor. E aí foi assim, teve muito filho, muita coisa e foram casando e foram morando lá mesmo. Eu me casei, eu tinha 18 anos, eu passei 27 anos lá, morando no Sobrado. O nome de lá ficou sendo chamando assim, porque seu Dioclécio tinha uma casa grande de três andar, que era chamado de sobrado [...] (DONA JUREMA⁸, 2023)

⁷ O presente estudo seguiu os direcionamentos da chave de transcrição desenvolvida e utilizada no *Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia*. Foram utilizados parâmetros da sociolinguística de Labov, a fim de estabelecer melhores critérios de análise. Ao escolher esse procedimento, optou-se como critério básico o registro dos fatos linguísticos observados na fala dos informantes, levando em consideração as marcas específicas do seu dialeto, tanto no nível fônico, quanto no morfossintático. Isso inclui ausência de concordância verbal e nominal, preposições, complementizadores, quebra no encadeamento sintático dos enunciados e outros.

⁸ Para preservar a identidade dos informantes opta-se pela utilização de nomes fictícios.

Observa-se, através do relato que a origem da comunidade não foi indígena e que, depois de anos de povoamento, com um fluxo intenso entre as comunidades da região e com a sede do município, hoje a comunidade indígena Renascer é ocupada por comunitários indígenas de diferentes regiões do estado.

Outro relato nos conta detalhadamente como tudo ocorreu:

[...] E realmente essas terra aqui era duma empresa que tinha ali na ponta do castanha, pra cá da ponta do castanha. Era... era, eu sei que era duma empresa, que plantava castanha e andiroba, então é, seu João que trabalhava nisso, né? Ai, foi indo, foi indo... parece que a empresa foi falindo, foi falindo... ai deixaram pro seu Joãozinho tomar de conta, então seu Joãozinho num deixava essa área... nã, não entregava terreno pra ninguém. É... ai sempre... meu cunhado era pastor dessa igreja que frequentava, dessa igreja Batista, ai foi indo ele falou pro Valdir, pro Valdir tomar de conta desse terreno aqui. Ai, foi indo, foi indo, ai ele falou que se os irmão do Carlito quisesse, do Valdir, que se quisesse terreno que fosse com ele, né? Ai veio o Rubinho, o Carlito, as irmã do Carlito, realmente essa área aqui só e...é... só é família, porque ali entra um garapezinho, mas finda logo, bem ai. Ai o Rubinho tirou aqui, o nosso lá dento, só que ai onde eu moro, bem na ponta ali onde eu moro era duma professora que dava aula aqui. Ela foi lá comigo, e disse: dona MD, só a senhora pode comprar meu terreno, que o resto não vão comprar meu terreno. Ai eu comprei e minha família foi chegando e a comunidade foi crescendo (D.MD, 2023).

Nesse processo de mudança da comunidade do igarapé para as margens do rio Negro, algumas pessoas não quiseram mudar e permaneceram dentro do igarapé. A partir daí surge a Comunidade Renascer. Ela relata como tudo ocorreu.

Depois que nós começamos a mora pra cá, aí foi se juntando gente de novo, foi voltando gente, voltando gente.... aqui eu coloquei o nome de São José. Passou o pessoal marcando terra, essas coisas, né? Ai eu criei como São José, mas só era mesmo o sitio. Ai como a tia Maria falou, o pastor apareceu, né?. Ai começemo a fazer a reunião, todas essas coisas, ai pra começar, os alunos que estudavam daqui pra lá, o canoeiro passava aqui 5 hora da manhã. Ai tinha dias que os meus netos, e os filhos dos vizinhos chegavam com a bolsa tudo molhado, muita chuva e em tempo de verão, era muito pior. Ai foi o tempo que foi indo, foi indo e eu acho que uns dois anos os meninos ainda estudaram lá, ai foi quando o candidato a vereador ajudou a criar a escola, ele deu o material e meu tio Carlito serrou a madeira todinha dessa escola antiga. Ai quando teve a reunião, nós passemo aqui na reunião, aí quando foi no dia das mães ele veio, o Rossi, que tinha prometido a escola, ai nus reunimo com o pessoal ai, ai ele passou pros comunitário, né? O quê que eles achavam de fazer uma escola. Ai todo mundo concordou, por isso que hoje a escola ta ai, ai nós fizemo a comunidade. (DONA SM, 2023).

Observa-se que é inquestionável o quanto a educação interfere na vida das pessoas, tanto que a comunidade passa a tomar forma a partir da criação da escola, caso a promessa de campanha do candidato não tivesse sido cumprida, possivelmente o igarapé não tivesse mais moradores, ou pelo menos não existiria a comunidade. Coimbra Jr. e Santos (2000, p.3) destacam que os processos migratórios são fenômenos ainda pouco estudados, apesar de sua crescente frequência. Essa realidade é impulsionada, entre outros fatores, pela integração do indígena nos mercados regionais, conflitos territoriais e pela carência de infraestrutura e serviços básicos, como saúde e educação, nas terras indígenas.

Na questão social, as casas possuem em média de 3 a 8 habitantes que fazem parte do seio familiar. No ambiente comunitário existem duas igrejas, uma evangélica e outra católica em devoção a Santa Rita de Cassia. Na Comunidade Indígena Renascer, as fontes de renda e subsistência giram em torno da pesca e da agricultura. Durante o final da estiagem, os campos se enchem com plantações de mandioca, banana, milho e outros produtos essenciais. Estes produtos são então comercializados tanto localmente, para visitantes da comunidade, quanto na sede do município. Além disso, o artesanato desempenha um papel crucial na economia, com crianças aprendendo desde cedo com seus pais a confeccionar cestas, paneiros, abanos de arumã, de cipó ambé, de cipó titica e outros artefatos utilizando materiais provenientes da floresta. Essa diversificação econômica não só fortalece a sustentabilidade da comunidade, mas também preserva suas tradições ancestrais e promove o desenvolvimento local.

As questões de interesse de toda comunidade são debatidas e decididas no centro de reunião da comunidade. Este espaço simples, coberto apenas por telhas de alumínio e equipado com mesas e cadeiras de madeira, com troncos fincados ao chão, foi construído com o propósito específico de servir como local de reunião para todo o povo.

No mês de maio, os habitantes se unem em festividade para festejar sua padroeira, Santa Rita de Cássia. O arraial, geralmente realizado nos fins de semana, é um momento de alegria com danças tradicionais e torneios de futebol, marcando um período especial de comunhão e diversão.

O português é a língua predominante na comunidade. Contudo, há um movimento para revitalizar o Nheengatu como a língua indígena da comunidade, sobre esse assunto teremos maiores informações no capítulo IV, p. 87. Muitos já começam a incorporar cumprimentos na

língua ancestral, como "puranga ara" (bom dia!), "puranga karuka" (boa tarde!) e "puranga pituna" (boa noite!), mostrando um renovado orgulho e interesse na língua indígena.

Os professores se deslocam do município de Novo Airão, para lecionar na comunidade, com exceção de uma professora indígena pertencente ao povo Sateré-Mawé que mora na comunidade, os demais permanecem na comunidade durante o mês, lecionando as disciplinas curriculares. Alguns professores são formados no curso Superior de Pedagogia Intercultural pelo projeto da UEA - Universidade Estadual do Amazonas⁹.

Outro fator relevante é que a comunidade hoje faz parte da rota de turismo da cidade, sendo assim, os comunitários já se preparam para receber os turistas e com isso surge o interesse em fortalecer a cultura e a língua. Mas para que isso ocorra é preciso que haja incentivo, o turismo pode ser um aliado da educação com o objetivo de promover o uso da língua.

Após a formação do pequeno povoado, composto por moradores vindos de diferentes lugares do Amazonas, a vida seguiu seu curso como em qualquer outra comunidade que se estende às margens do rio Negro. No entanto, com a chegada de novos professores, reuniões e questionamentos surgiram, trazendo consigo o conhecimento das leis de amparo aos direitos dos indígenas, à educação e à demarcação de terras. O relato da professora Tucano, que acompanhou todo processo de formação da comunidade, nos informa o seguinte:

Na época, a gente tinha o Instituto indígena Maku-itá que foi a primeira instituição indígena, né? Que teve em Novo Airão onde ela foi fundada em 2004, então assim, nesse período, eu fazia parte da diretoria da instituição, e aí a gente já tinha esse conhecimento [da leis de amparo ao indígena] por meio das participações que a gente fazia em Manaus, nos encontros estaduais dos povos indígenas e a gente começa a fazer esse diálogo com eles, que tinha direitos, que a gente tinha que se organizar, pra poder a gente reivindicar que a comunidade e escola fosse reconhecida. E aí nisso, naquela época, a Secretaria Municipal de Educação, ela tinha acesso aos

⁹ O Curso de Pedagogia Intercultural Indígena tem como finalidade licenciar para exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como a qualificação para a gestão pedagógica em educação escolar e áreas afins. O currículo desse curso dialoga com a diversidade amazônica com enfoque na questão indígena. É ofertado na modalidade presencial modular, através do sistema IP. TV, sendo este veiculado para 52 municípios do Estado, durante os meses de janeiro, fevereiro e julho, de cada ano. < Disponível em:

<https://cursos2.uea.edu.br/index.php?dest=info&curso=87#:~:text=O%20Curso%20de%20Pedagogia%20Intercultural,educa%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20e%20%C3%A1reas%20afins.>

documentos dos alunos, aí a FUNAI veio em Novo Airão, registrou é... com o Rani, que é o registro administrativo do índio as famílias indígenas, que estavam nessas comunidades que se identificavam como indígenas. Então o Renascer foi uma das comunidades, em 2016, onde eles já se identificavam como indígenas. Então daí, esses alunos automaticamente... eles já começaram a ser matriculados com Rani, aí o censo escolar registrou isso no sistema, pelo censo. Quando foi em 2017, em outubro de 2017 o MEC reconhece a escola Renascer como escola Matriz mesmo, porque antes ela era sala anexa do São José, escola que hoje é lá no Curuçá. (TUCANO, 2023).

Essa conscientização foi alcançada por meio de numerosas reuniões e da união dos diversos grupos étnicos que habitam a região. Este processo demonstra a importância crucial da educação na capacitação das comunidades para reivindicarem seus direitos e lutarem por um futuro melhor.

Na Comunidade Renascer, residem membros dos povos Kokama, Dessano, Baré, Apurinã, Sateré-Mawé e Tukano. É importante destacar que nenhum desses povos tem origem no município de Novo Airão ou em suas proximidades. Na verdade, a área é habitada pelo povo Waimiri-Atroari. Portanto, todos os habitantes da localidade migraram para lá por diferentes motivos, os quais serão explorados nos relatos subsequentes.

A comunidade é composta por famílias indígenas e não indígenas. As crianças aprendem com os pais a cultura do teçume com fibras e palhas, e a arte do grafismo, contação de histórias e lendas, através de um projeto implantado na escola, chamado de “Saberes Indígenas na escola”¹⁰. A preocupação da liderança é para que a arte e cultura não se percam, e alcance as novas gerações.

Na Comunidade, a liderança é exercida por uma cacica, quem tem conhecimento da língua Nheengatu, e por um Tuxaua, com o apoio das autoridades tradicionais representadas pelos anciãos, que detêm conhecimentos ancestrais. A Escola Indígena Luís Carlos de Matos Areosa conta com professores indígenas devidamente licenciados, que possuem estreita ligação com a cultura indígena. Além disso, a comunidade recebe visitas mensais de profissionais da saúde indígena, que oferecem orientações e abastecem os medicamentos para promover o bem-estar dos moradores locais, assistida pela SEMSA - NA.

¹⁰ Segundo as professoras, que lecionam na escola, o projeto foi criado pelos professores da comunidade que são lotados na SEMED/ NOVO AIRÃO no ano de 2022, com o intuito de aproximar as crianças e adultos dos costumes e tradições indígenas. Seu objetivo maior é estreitar o laço entre tradição e conhecimento.

Pela proximidade com sede do município de Novo Airão, subindo o Rio Negro, são frequentes as idas dos moradores da comunidade à sede do município a procura de serviços. A maioria possui parentes na cidade que lhes dão abrigo quando precisam realizar consulta médica, para fazer compras ou vender seus produtos. Muitas famílias migraram do Igarapé do Sobrado para a sede do município, a procura de emprego e principalmente a continuidade da educação dos filhos. Hoje a comunidade possui o Ensino Médio Indígena, oferecido pelo Governo do Estado do Amazonas. Os comunitários também vão para receber benefícios do governo ou aposentadoria, mas não é somente para resolver assuntos de seus interesses que eles visitam a cidade, eles vem em busca de lazer, pagar promessas, visitar amigos, assistir aos festivais folclóricos como o Festival Folclórico Estudantil no mês de junho e o Festival Ecológico do Peixe-boi no mês de outubro.

Nos finais de semanas e feriados, muitos jovens da sede do município se reúnem e vão até a comunidade disputar o torneio. No dia 22 de maio ocorre o festejo da Padroeira Santa Rita de Cassia, quando parte da comunidade se envolve em um ato de alegria e devoção, se a data comemorativa ocorrer em um dia da semana a festa ocorre no final de semana seguinte, assim a população socializa entre si, entre as comunidades próximas e com os munícipes.

1.3 Povos que habitam a Comunidade Renascer: migração, saberes e língua

Como já dito, a comunidade é formada por diferentes grupos indígenas. De forma resumida, passamos a relatar a origem e os motivos que levaram esses grupos a migrar para esse local. De acordo com a moradora mais idosa da comunidade, também cacica do povo Dessano, suas raízes estão em São Gabriel da Cachoeira. Sua trajetória foi moldada por acontecimentos marcantes. Assim, diante dessas circunstâncias, ela e seu esposo, indígena Apurinã, decidiram buscar novas oportunidades e se estabeleceram no município de Novo Airão. Para compreender melhor a chegada dessa família Dessano à comunidade, é essencial considerar o relato da representante desse povo.

Bom, eu morava com meus pais lá pras bandas de São Gabriel da Cachoeira, lá eu casei, tive meus filhos, depois que meu pai morreu, aí foi o tempo que meu marido ficou sem emprego e aí a gente veio aqui pra essas bandas, primeiro fomos pra Airão, depois viemos pra aqui, por causa que meu marido veio trabalhar no manejo de arumã, como aqui era muito

tranquilo e a terra boa pra maniva, mandioca, ai resovemo ficá e tamo até hoje. (DESSANO, 2023).

Os representantes do povo Baré são originários de Santa Isabel do Rio Negro, um município situado na região do Alto Rio Negro. Sua ligação familiar com o povo Dessano é evidente, conforme enfatizado pelas palavras da representante dessa comunidade, esse foi o principal motivo da migração para a comunidade.

Eu morava lá em Santa Isabel com minha mãe, mas ela morreu, ai eu fiquei sem nenhum parente, então fui pra Manaus trabalhar como domestica, mas antes da minha mãe morrer ela me contou que tinha uma irmã que parece que agora morava em Novo Airão. Então eu vim atrás dela, ai ela já morava aqui dentro do garapé. Como meu marido é pescador, ele trabalha com facho ele pega o peixe e vende lá na cidade, ai a gente veio morá aqui perto dela [de sua tia]. (BARÉ, 2023)

Outra representatividade da comunidade é da família Tucano, todos os quatro povos: Tucano, Baré, Dessano e Apurinã, possuem relação parental.

Eu fui criada pela minha tia, ai quando ela veio lá de São Gabriel eu vim com ela, primeiro eu fiquei morando lá na cidade [Novo Airão], mas ai todo tempo eu tavo vindo aqui, ai conheci meu marido aqui, ai a gente se arrumou e ele construiu um barraco aqui mermo perto, ai comecemo a plantá roça e não saimo mais daqui. A gente ia ter que ir pra cidade por causa dos menino que tinha que estudá, mas a escola agora é aqui, ai a gente so vai na cidade quando precisa mermo (TUCANO, 2023).

O representante dos Apurinã, nos conta sua trajetória da seguinte forma:

Eu nasci no beiradão lá de Altazes, me criei lá, meu pai era “índio”, índio da aldeia mermo, já minha mãe era da cidade, eu puxei mais pro meu pai. Ai quando interei 18 ano eu fui pra Manaus trabalhar em barco de pesca, na verdade eu trabalhava no rio, o rio Solimões eu conheço tudo, lá é rio de fartura. Mas eu já tava cansado de trabalhar em barco de pesca, o pessoal começou a proibir tudo, não tava dando mais nada. Ai eu fui pra São gabriel e conheci minha veia, ai casamo, depois apareceu essa fundação... a antiga Vitória Amazônica, que tava pegando o pessoal pra cortar arumã, ai eu digo, rapaz eu vou, o dinheiro era melhor do que da pesca, ai eu vim aqui pra dentro do garapé e to até hoje por aqui e daqui so saio pra “ debaixo da terra”. (Apurinã, 2023)

A representante do povo Sateré-Mawé nasceu em Novo Airão, porém seus pais são originários de Maués, da Terra Indígena Andirá-Marau. Sua mãe, mesmo após tantos anos, ainda preserva a língua Sateré-Mawé, embora não de forma fluente. A representante explica que sua mãe deixou a aldeia quando ainda era muito jovem e, ao longo dos anos, teve que aprender o português como língua principal de comunicação. No entanto, os traços linguísticos característicos de seu povo permanecem presentes. A chegada da representante à comunidade ocorreu em 2018, e ela compartilha sua experiência da seguinte maneira.

Em 2018 eu vim dar aula aqui na comunidade pela prefeitura que me contratou, ai eu gostei muito daqui, por ser perto da cidade e, quando a gente quer vai lá, então eu posso ficar perto do meus filhos que estudam lá na cidade, como eu já tenho transporte, pra mim fica mais fácil. Aqui que eu conheci meu marido, a familia dele sempre morou aqui dentro do Igarapé e eu casei com ele e hoje já estamos terminando de construir nossa casa aqui mesmo na comunidade [aponta pra casa em construção].

A representante do povo Kokama, vinda de Tabatinga, chegou à comunidade porque seu esposo, que já habitava o local a convidou para ir morar com ele.

Eu Nasci em Tabatinga, ai minha mãe abandonou meu pai, ele com raiva, me entregou a um peixeiro, que trabalhava em barco de pesca que rondava o Solimões. Quando ele chegou em Manacapuru, ele me entregou pra uma família que quando eu tinha 7 anos me entregou pra outra familia que morava em Manaus .Com essa familia eu vivi até meus 13 anos, vivi não, eu era escrava deles, quando interei 14 anos uma senhora me acolheu e me colocou pra estudar, ela me tratou como filha. Só vim saber de tudo isso depois de grande, que ai fui atrás de conhecer a minha história. Foi quando eu descobri que pertencia ao povo Kokama, eu me associei lá em Manaus mesmo, depois de eles fazerem um monte de perguntas. (KOKAMA, 2023)

A partir dos relatos observa-se que a construção do que hoje é a comunidade indígena Renascer veio surgindo a partir das idas e vindas dos comunitários de diferentes regiões do Amazonas. Inicialmente como uma comunidade ribeirinha as margens do Igarapé do Sobrado e hoje já como uma comunidade indígena no município de Novo Airão. Passamos para a contextualização da escola indígena da comunidade.

1.4 Escola municipal Indígena Luis Carlos de Matos Areosa

Como já dito anteriormente, o marco crucial na criação e manutenção da comunidade foi a fundação da escola local. Conforme destacado pela cacica, a inacessibilidade durante o período da estiagem dificultava significativamente o acesso dos alunos à escola.

O canoeiro todo o dia vinha da cabeceira do igarapé pegando os alunos para levar lá pro Curuçá, pra eles estudarem, na época da cheia era a chuva, aqui quando chove, chove muito. Mas quando o garapé secava muito, porque tem ano que tudo aqui vira praia, ai não tinha como ele chegar até a comunidade, então ele parava lá no furo e as crianças tinha que ir andando, quase 3 quilômetros, quando não, a gente tinha que se mudar, fazer barraco lá na entrada do “garapé”, era muito difícil, um sofrimento. Em 2012, ano de eleição, um candidato a vereador chamado Rossi fez uma reunião com todos nós e perguntou pra gente o que a gente precisava na comunidade, ai a gente disse que o que a gente mais queria era uma escola, dissemos pra ele que era muito difícil a vida na época da seca, ele falou que ia fazer a escola e ele ganhou a eleição. Depois que ele ganhou ele veio agradecer e falou que ia dá o motô serra, a gasolina e otro material ,como as telhas, que era só pra gente da comunidade serrar a madeira, meu marido junto com otros parceiros serraram a madeira e construíram a escola. Depois disso, muitos vieram pra mais perto da escola, foi ai que a comunidade começou a ter mais gente morando. (DONA. MD, 2023).

A escola recebeu o nome de Escola Municipal Luís Carlos de Matos Areosa, em homenagem ao ex-prefeito do município de Novo Airão, que geriu o município do ano de 2001 a 2004.

Figura 2: Primeira escola da comunidade Renascer.



Fonte: Ivete Tucano, (2023)

Na época de sua fundação, apenas uma professora não indígena lecionava para as crianças, a escola atendia apenas ao Ensino Fundamental I e II. A professora passou a residir na comunidade e trabalhava de forma multisseriada, a estrutura da escola era de madeira e, assim, com apenas uma professora, as crianças não precisavam mais se deslocar até ao povoado próximo para estudar.

Antes funcionando como anexo da escola São José, localizada na comunidade do Curuçá, a escola entra em atividade recebendo o nome de Escola Municipal Indígena Luis Carlos de Matos Areosa sob o decreto municipal nº 011, de 21 de fevereiro de 2022.

Atualmente a escola da comunidade atende as três etapas da educação básica, o Ensino Fundamental I e II, e o Ensino Médio. O Ensino Fundamental I e II comporta alunos no modelo de ensino multisseriado, com os professores atendendo a demanda dos alunos, desde a pré-escola até o nono ano, quando se conclui o Ensino Fundamental. É importante observar que o ensino na escola Luis Carlos de Matos Areosa, segue os parâmetros do currículo da educação básica do município e não da Educação Escolar Indígena, pelo menos nos Ensinos Fundamental I e II, que tem a educação escolar oferecida pelo município.

Segundo o coordenador da educação do interior os professores da comunidade possuem autonomia para elaborar seus planejamentos de acordo com a necessidade educacional dos alunos, e que apesar da Secretaria Municipal não possuir projetos educacionais voltados à educação indígena, os professores que ali atuam são professores indígenas que foram formados a partir de projetos de educação voltada para o ensino dos povos indígenas, como o projeto Pirajawara¹¹ e da Pedagogia Intercultural¹², este último sendo um curso de graduação oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

¹¹ O “Pirayawara” visa formar professores indígenas no Ensino Médio Técnico, para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em suas comunidades, como professores-pesquisadores de seu próprio universo cultural. A formação dá condições para que eles possam gerir seus processos de aprendizagem, fortalecendo a identidade étnica. Desde o início do projeto, em 1998, 47 municípios foram atendidos e 1,1 mil professores foram formados. FONTE: <http://www.seduc.am.gov.br/professores-indigenas-de-novo-airao-recebem-formacao-do-projeto-pirayawara-do-governo-do-amazonas/>.

¹² O Curso de Pedagogia Intercultural Indígena tem como finalidade licenciar para exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como a qualificação para a gestão pedagógica em educação escolar e áreas afins. O currículo desse curso dialoga com a diversidade amazônica com enfoque na questão indígena. É ofertado na modalidade presencial modular, através do sistema IP. TV, sendo este veiculado para 52 municípios do Estado, durante os meses de janeiro, fevereiro e julho, de cada ano. Pode ser acessado em: <https://cursos1.uea.edu.br/index.php?dest=info&curso=87>> Acesso em 3 de maio.

A utilização de projetos multiculturais na metodologia no ensino nas escolas e mais especificamente em sala de aula, faz com que o fazer pedagógico seja mais organizado, não se deve ficar no tradicionalismos onde o professor ensina e os alunos fazem exercícios, atividades de perguntas e resposta, é preciso tornar o ensino mais atrativo, talvez o ensino estático seja um dos motivos pelos quais muitos alunos abandonam a sala de aula. "Uma ideia básica do trabalho com projetos é permitir que os alunos se tornem ativos de uma forma muito diferente da de fazer exercícios" (SKOVSMOSE, 2002, p. 52 *apud* CATTAL E PENTEADO, 2009).

Considerando a não especificidade para a realidade educacional indígena ofertada na escola municipal Luis Carlos de Matos Areosa, da comunidade indígena Renascer é imperativo ressaltar que as escolas de Educação Escolar Indígena precisam ter os documentos que respaldem suas tomadas de decisões, que norteiem seus objetivos, métodos e currículo, para isso é importante a criação de Projeto Político Pedagógico, onde toda a comunidade escolar participe da sua criação.

O impacto que o Projeto Político Pedagógico tem sobre a escola é de suma importância, e deve versar sobre a questão do letramento, o incentivo à cultura e identidade, dentre outros aspectos, legalmente a educação indígena está amparada por lei a partir do que está determinado em lei:

-A lei 9.394/96, artigo 210, parágrafo 3 – defende que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”;

-A lei 6.001/73, artigo 48 - estende à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País; Artigo 49 - assegura que a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencem, e em português, salvaguardado o uso da primeira. (LDB, 96; ESTATUTO DO ÍNDIO, 73).

Apesar da existência de um respaldo legal para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), é inegável que muitas escolas ainda não o possuem. A falta de interesse e o descaso com a educação frequentemente se destacam como os principais obstáculos para a implementação desse importante documento. Mesmo quando o PPP é desenvolvido, é comum que sua construção não conte com a participação plena de toda a comunidade escolar. Isso fica evidente ao questionar professores e pais sobre sua familiaridade com o PPP das escolas onde trabalham ou onde seus filhos estudam, sendo que a maioria responderá negativamente.

Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar (VEIGA e FONSECA, 2008 p. 56).

É importante ressaltar que o PPP e o regimento escolar muitas vezes são lembrados somente diante de problemas emergentes. No entanto, quando a escola não dispõe desses documentos como base, há uma tendência de normalizar os desafios enfrentados na educação como parte do cotidiano, em vez de buscar soluções fundamentadas em diretrizes claras e planejamento estratégico.

Ao abordarmos o dualismo no ensino, é importante destacar que antes da implementação do ensino médio indígena pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), a estrutura educacional não contemplava as especificidades das comunidades indígenas. O ensino estava centrado no modelo regular, o que significava a ausência do ensino de uma segunda língua.

É fundamental ressaltar que, apesar da falta de instrução formal, os mais velhos transmitiam o conhecimento da língua indígena no ambiente familiar. No entanto, o uso dessa língua em contextos sociais era limitado, possivelmente devido ao receio de enfrentar preconceito e discriminação. Esse cenário se transforma quando a comunidade passa a se autodenominar indígena, marcando uma mudança significativa na valorização e preservação de sua identidade linguística e cultural.

Além disso, é importante reconhecer que nem todas as famílias possuem membros fluentes na língua Nheengatu. Como resultado, alguns membros da comunidade só tiveram contato com essa língua por meio da educação formal na escola.

1.4.1 FAM - Fundação Almerinda Malaquias: projeto para uma nova estrutura física escolar

A Fundação Almerinda Malaquias tem uma estreita ligação com a história da educação na comunidade indígena Renascer. Em uma tentativa de melhorar a qualidade da educação para os ribeirinhos, essa fundação não governamental estabeleceu uma parceria com a comunidade para construir uma nova escola, baseada nas necessidades educacionais dos

moradores. Como a instituição depende de doações, esses recursos são utilizados para investir em melhorias nas escolas. Em 2021, segundo a secretária executiva da fundação, foram entregues duas escolas, uma na Comunidade do Curuçá e outra no Renascer, com mais duas escolas em fase de conclusão para os próximos anos.

Conforme informações apresentadas no site da fundação (2023), a instituição foi criada no ano 1997 por Miguel Rocha da Silva e Jean-Daniel Vallotton, que idealizaram a implantação de um centro de educação e formação profissional para a população do município de Novo Airão, através do reaproveitamento de madeiras descartadas da construção naval, fosse ensinado o ofício da marcenaria.

O nome da Instituição é em homenagem a Dona Almerinda e seu Malaquias, oriundos do Amazonas, eles transmitiram aos 15 filhos educação e amor pela terra, deixando um legado de preservação e solidariedade. Os principais eixos de atuação são os seguintes:

- 1 - Programa de geração de renda com artesanato sustentável;
- 2 - Programa “Ateliê das Crianças e Adolescentes” - Educação Ambiental no contraturno escolar;
- 3 - Programa “PROFUTURO” – Orientação Profissional e Acadêmica para jovens
- 4 – Projeto “EKOBÉ” - Educação para o uso sustentável dos recursos naturais
- 5 – Programa de “Formação para Educadores” – Formações continuadas de curta duração para educadores de Novo Airão;
- 6 – Programa “Educador Aprendiz” - Formação de jovens educadores;
- 7- Projeto de educação ribeirinha.

O projeto de educação ribeirinha desenvolve ações nas comunidades onde a Fundação se faz presente. E assim promover a melhoria da infraestrutura das escolas e das casas de apoio para os professores, capacitar os professores destas escolas, por meio de cursos, formações e intercâmbios presenciais e/ou on-line, para fortalecer, além de potencializar a educação básica nas comunidades ribeirinhas de abrangência do Município de Novo Airão - AM. O projeto está dividido em fases, que são:

FASE 1 - construção e/ou reforma das escolas: Coordenação do trabalho operacional e execução das obras de construção e reforma das escolas e casas de apoio.

FASE 2 - capacitação para os professores: Realização de cursos de Capacitação para os professores das comunidades.

FASE 3 - Atividades pedagógicas de intercâmbios entre educadores e equipe da FAM com os professores das comunidades.

A instituição está localizada no bairro Murici (Novo Airão-AM). Por se tratar de uma instituição que não possui ligação direta com organizações governamentais, os funcionários recebem bolsas de acordo com suas funcionalidades, outros; são apenas colaboradores, voluntários que se disponibilizam a ensinar e aprender no ambiente de estudos do projeto.

Há mais de duas décadas a Fundação Almerinda Malaquias presta serviços às comunidades ribeirinhas e a comunidade urbana de Novo Airão.

Figura 3: Escola construída pela FAM



Fonte: FAM, 2022

Entregue em dezembro de 2022, a escola continuou com o mesmo nome de origem, Luis Carlos de Matos Areosa, em homenagem ao ex-prefeito do município.

Em madeira de lei, itaúba, rabo de arraia e cumaru, retiradas por alguns homens da comunidade em matas próximas, para que resista ao período chuvoso e ao período seco, as madeiras estão entre as mais resistentes da floresta. Até os dias atuais a escola permanece

muito bem conservada, pois toda madeira foi envernizada ou pintada em multirão feito pela própria comunidade. Os detalhes em tupé na parte superior são tapetes feitos em arumã ou cipó, dando a escola um tom mais típico da cultura indígena assim como as pinturas nas paredes fortalece a identidade da comunidade. É perceptível que para eles a escola é um patrimônio material muito valorizado, construída pelas mãos deles mesmo e zelada por cada um, eles veem ali a possibilidade de ascensão social e econômica.

A escola possui 2 salas de aulas medindo 6m² cada, com espaço para 15 alunos, com cadeiras feitas em ferro e madeira, cada sala é equipada com um quadro branco, armário e mesa para o professor. As salas não são forradas devido ao sistema de ventilação, que valoriza a ventilação natural, usado em sua construção. Possui ainda, um depósito para materiais escolar e outro para armazenar a merenda escolar. Banheiros feminino e masculino. Dividindo os compartimentos é possível ver um amplo corredor composto por uma mesa de madeira bem grande, onde os professores se reúnem, no mesmo corredor fica o bebedouro que atende a toda comunidade escolar.

Quanto aos funcionários são quatro professores do município e dois professores do estado, dois funcionários administrativos (que também desempenham a função de merendeiras e serviços gerais) e três canoeiros para o transporte dos alunos a atendimento das necessidades da escola.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo dados do IBGE, censo 2022, a população indígena do Brasil é de 1.693.535 pessoas. Ao compararmos a população recenseada em 2022 com os dados do IBGE (2010), quando a população era de 896.917 mil indígenas, veremos que houve um aumento significativo da população indígena, em 12 anos¹³.

Os dados demográficos apontam que em 2010 o número de povos indígenas existentes no Brasil era de 305 etnias. Quanto ao número de línguas, o censo apontou o quantitativo de 274 línguas indígenas. Houve uma redução do número de etnias de 305 para

¹³ No Censo 2022, definiu-se como indígena a pessoa que reside em localidades indígenas e se declarou pelo quesito "cor ou raça" ou pelo quesito "se considera indígena", e também a pessoa que vive fora das localidades indígenas e se declarou no quesito "cor ou raça". Por isso, o total de pessoas indígenas pode ser superior ao total de pessoas de cor ou raça indígena. Fonte: Censo Demográfico 2022: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: Resultados do universo

300, observados nos censo em 2022, a discrepância se justifica através de diferentes fatores, dentre os quais se destacam: i) a atualização dos métodos de classificação étnica; ii) mudanças na auto identificação dos grupos indígenas e, principalmente, iii) o aprimoramento nas pesquisas e levantamentos demográficos presentes no censo de 2022.

Os dados apresentados demonstram que os desafios relacionados aos aspectos educacionais dos povos indígenas brasileiros, no que tange as políticas linguísticas no Brasil e sua valorização são bastante complexos, tendo em vista as quantidades de grupos étnicos e línguas indígenas faladas no Brasil. Isso requer muita atenção e organização dos órgãos públicos, para que se cumpra o que prever a Constituição Federal de 1988. Diante da diversidade de línguas e de povos existentes, fica evidente que é preciso muito planejamento para promover uma abordagem que respeite e valorize e respeite as diferentes tradições, línguas e cosmovisões presente entre os povos indígenas.

Segundo Maher (2006), o "modelo de enriquecimento cultural e linguístico", pautado na interculturalidade e no bilinguismo, só foi conquistado há vinte anos, a partir das conquistas do movimento político dos povos indígenas. Antes a "educação" era pautada no modelo assimilacionista de submersão, ou seja, a "educação" visava descaracterizar o indígena de sua identidade cultural, sua língua, sua religião e seus costumes.

O movimento político dos povos indígenas destaca a importância da mobilização e da luta por direitos e reconhecimento, enfatizando que essas conquistas não foram concedidas de forma pacífica, mas sim alcançadas por meio de esforços coletivos e de reivindicações políticas. O reconhecimento do valor da interculturalidade e do bilinguismo nas práticas educacionais indígenas representou um avanço significativo na promoção da preservação das línguas e culturas indígenas, ao mesmo tempo que possibilita uma prática educacional, não mais assimilacionista, e sim diferenciada, específica e comunitária como a CF de 88.

Antes da Constituição Federal de 1988, o cenário educacional para os povos indígenas era marcado por políticas assimilacionistas, aludindo ao período colonial, onde o intuito era apagar a identidade étnica racial dos povos que habitavam o território nacional. Outrora, já com o Estado intervindo através do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que frequentemente promovia a desestruturação das culturas locais em nome da "integração nacional". Durante o período do militarismo, essa abordagem se intensificou, resultando em sérias consequências para as comunidades indígenas e suas formas tradicionais de conhecimento.

A Carta Magna reconheceu e garantiu os direitos dos povos indígenas, incluindo o direito à sua própria cultura e sistema educacional. Tais conquistas ganharam mais amplitude a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconheceu a diversidade cultural e a necessidade de uma educação diferenciada e intercultural para os povos indígenas. Outras leis e políticas foram implementadas desde então para fortalecer e promover a educação escolar indígena, refletindo um compromisso renovado com a preservação das identidades e conhecimentos tradicionais desses povos.

2.1 Educação Escolar Indígena no Brasil: anterior a Constituição de 1988

Medeiros (2018), diz que a experiência sobre as escolas indígenas na visão de pesquisadores que empreendem estudos nessa área divide-a em dois períodos: o primeiro é a educação que tem início no período colonial, a segunda tendência é da escola atual que se iniciou nos anos 70 e se fortaleceu com a Constituição Federal de 1988. Entretanto, a pergunta é: podemos considerar a educação imposta pelos portugueses como educação escolar ou apenas como uma tentativa de apagamento étnico-racial, cultural, de crenças e costumes? Sobre esse questionamento, trouxemos para a discussão o apontamento, opinião de alguns autores.

Meireles (2020), em sua pesquisa sobre o contexto da educação indígena escolar Brasileira, afirma o seguinte:

É impossível compreender o a situação das escolas indígenas sem reportar a algumas questões históricas, tais como a intervenção colonial e a catequese jesuítica. Estas estão intimamente conectadas e tinham o objetivo de alterar as identidades e culturas das populações autóctones com a finalidade de dominá-las e colocá-las a serviço dos interesses da Coroa portuguesa. Processo esse feito através da imposição de uma língua para submissão dos grupos indígenas a uma nova ordem sociopolítica e econômica. MEIRELES (2020, p.397).

O autor chama atenção para a importância de compreender a situação das escolas indígenas à luz de questões históricas, como a intervenção colonial e a catequese jesuítica. Ele destaca como esses processos estavam relacionados à tentativa de alterar as identidades e culturas das populações indígenas em prol dos interesses da Coroa portuguesa.

Maher (2006), não considera o modelo de ensino aplicado aos indígenas como educação escolar, ela denomina o método aplicado pelos portugueses de paradigma assimilacionista, já que essa abordagem buscava a submissão dos indígenas aos interesses da sociedade dominante, impactando diretamente suas culturas e línguas.

No Modelo Assimilacionista de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para aprenderem a ser gente. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade (MAHER, 2006, p. 20).

Como explicitado nas palavras de Maher (2006), a crença subjacente era de que as tradições e crenças indígenas não estavam alinhadas com os valores considerados modernos, levando à tentativa de forçar a assimilação cultural das crianças indígenas, outrora, percebeu-se que aculturar os indígenas adultos seria uma tarefa mais difícil.

Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (RCNEI) menciona essas duas fases da educação escolar indígena da seguinte forma: As relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas no Brasil têm uma história na qual podem reconhecer duas tendências: a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural. (RCNEI, 1998).

O Referencial destaca de forma clara as duas tendências históricas nas relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas. A primeira tendência, de dominação, buscava a integração e homogeneização cultural, refletindo os esforços de impor uma única cultura dominante sobre os povos indígenas. Enquanto isso, a segunda, do pluralismo cultural, reconhece e valoriza a diversidade cultural das comunidades indígenas. Essa dualidade na abordagem do Estado em relação aos povos indígenas é fundamental para compreender a complexidade das políticas educacionais e culturais direcionadas a essas comunidades ao longo da história brasileira.

Complementando a discussão, o Referencial Curricular Amazonense traz o seguinte:

Os primeiros contatos das populações indígenas no Brasil com as Escolas enquanto instituições remontam ao período colonial. Historicamente organizadas como instrumento de negação de diversidade, tanto sociocultural quanto linguística, as escolas direcionadas às populações indígenas atravessaram as diversas histórias do nosso país, desde o Brasil colônia, passando pelo Império, até

chegar à República, com o objetivo principal quase que inalterado, assimilar o indígena à comunhão nacional, esbulhando as suas culturas, línguas e forma de compreender e de se relacionar como o mundo. (REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE, 2019, p 70).

É assertivo dizer que, durante o período do colonialismo brasileiro, as políticas linguísticas estavam intimamente ligadas aos objetivos de dominação e assimilação cultural dos povos indígenas. A política linguística predominante era a imposição da língua portuguesa como forma de submissão e integração das populações indígenas à cultura dominante. A catequese jesuítica desempenhou um papel significativo nesse processo, utilizando a língua portuguesa como ferramenta para assimilar as comunidades indígenas. A ênfase estava na substituição das línguas indígenas pelo português, como parte dos esforços para impor a cultura e a autoridade colonial sobre as populações nativas.

Portanto, chega-se a conclusão de que não houve de fato o desejo de escolarizar os povos autóctones, o que houve foi uma tentativa de apagamento étnico racial, cultural, de crenças, de valores etc., com o intuito de dominação de prevalência cultural onde a cultura que se considera dominante quer, a qualquer custo, se mostrar superior.

José Ribamar Freire, em seu discurso proferido no curso de extensão de gestores de cultura, fala sobre cinco ideias equivocadas sobre o indígena: O índio genérico, Culturas atrasadas, Culturas congeladas, Os índios pertencem ao passado, O brasileiro não é índio.

Ao iniciar seu discurso o autor afirma que é importante discutir essas ideias equivocadas, porque com elas não é possível entender o Brasil atual, o discurso de Freire (2002) cabe, na discussão aqui apresentada, o fato que relembra uma realidade que permeava o período colonial, mas que se enraizou e, hoje ainda está presente na sociedade contemporânea, visto que a desvalorização da cultura e línguas indígenas tem íntima associação com o preconceito étnico-racial. Tais equívocos levaram a dizimação de muitas tribos, línguas e culturas.

No entanto, põe-se em discussão nessa pesquisa apenas três ideias equivocadas levantadas pelo autor, pois entende-se que elas implicaram na falta de respeito com os povos tradicionais o que gerou conflitos em busca de uma aculturação que resultou em muitas perdas, mas que não conseguiu apagar a gênese dos povos que até hoje resistem.

O primeiro equívoco é a ideia do “índio genérico”, desde o período colonial fez-se acreditar que os indígenas constituíam um bloco único, apesar dos diferentes povos que

habitavam o Brasil, o pensamento geral era de que todos possuíam a mesma cultura, compartilhavam a mesma crença e até mesmo a mesma língua. Segundo Freire, o relato de Carvajal, era de que na região do Amazonas existiam pelo menos 150 povos e que falavam línguas diferentes, tão diferentes entre elas como o português é do alemão (FREIRE, 2002,p.06)

Pode se aludir do comentário de Freire que , a ideia do "índio genérico" foi uma construção colonial que desconsiderou a diversidade cultural, linguística e social existente entre as diferentes etnias indígenas. Ao perpetuar essa noção de homogeneidade, a sociedade brasileira por muito tempo negligenciou a riqueza e a complexidade das tradições, línguas e modos de vida dos povos originários. Portanto, é fundamental desconstruir essa narrativa do "índio genérico" e reconhecer a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, valorizando suas identidades específicas e promovendo uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em todos os âmbitos da sociedade.

O segundo equívoco é a concepção de que as culturas indígenas são "atrasadas". Freire (2002) critica essa visão ao relatar que as línguas indígenas foram depreciadas pelos colonizadores como "inferiores" e "pobres". Pesquisas em linguística afirmam que todas as línguas atendem às necessidades específicas de seus falantes, abrangendo aspectos linguísticos, sociais e culturais, e nenhuma língua é superior ou inferior à outra.

A imposição atribuída pelos colonizadores demonstra o pensamento que eles tinham de que sua cultura era dominante. Esse tipo de atitude, Rocha (1989) denominou de etnocentrismo e explica:

Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. (ROCHA, 1984, p. 5).

Freire também destaca outro equívoco, no caso o terceiro: a ideia errônea de que os indígenas possuem culturas congeladas. O autor menciona o estereótipo histórico do indígena isolado na floresta, o que reflete a persistência de visões discriminatórias que atrasaram o reconhecimento dos direitos indígenas até a Constituição de 1988. A discussão sobre a imagem conservadora dos indígenas revela as dificuldades enfrentadas por eles para afirmar

sua identidade, mesmo diante de leis insuficientes que frequentemente não são aplicadas, deixando muitos sem direitos.

A Educação Escolar Indígena no Brasil tem sido historicamente marcada por um complexo entrelaçamento de políticas de assimilação e resistência cultural. Desde o período colonial, quando a imposição da língua portuguesa e a catequese jesuítica visavam submeter e homogeneizar os povos indígenas, até os movimentos contemporâneos que buscam preservar e revitalizar as línguas indígenas, a trajetória educacional desses povos reflete uma luta contínua pela sobrevivência cultural e linguística.

Entre a transição do período colonial e a missiva de 88, algumas leis e políticas foram implementadas com o intuito de criar mecanismos que, de alguma forma, buscasse a integração dos indígenas ao meio nacional, pois os combates entre os nativos e os ditos “civilizados” eram constantes, levando ao extermínio de muitos povos, por meio dos conflitos e/ou doenças .

Os conflitos, os extermínios e o genocídio tornaram-se evidentes e tomaram proporções Internacionais, forçando o governo a tomar uma atitude que pacificasse a situação. Em 1908, durante o XVI Congresso de Americanistas, em Viena, Áustria, houve denúncias de que o Brasil estava massacrando os índios. Essa denúncia levou o governo federal a buscar uma ação de proteção leiga e privativa do Estado às populações indígenas. (ABREU, 2010).

A lei criada a partir do decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, a priori com a nomenclatura de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILNT), em sua ementa, esclarece que o seu objetivo maior era de proteger e pacificar os grupos indígenas, e estabelecer um núcleo de colonização baseado na mão de obra sertaneja. Em 6 de janeiro de 1918, através do decreto de lei nº 3 45, a instituição passa a ter o nome de Serviço de Proteção ao Índio (SPI), vigorando por 49 anos e extinto em 1967 a partir da criação da FUNAI (Fundação Nacional do índio).

O SPI em seu discurso oficial destacava a tutela e a proteção dos nativos, pois a violência contra a população indígena era iminente. Lima (1995) nos esclarece que, agora o interesse não era mais colonizar ou civilizar os nativos, mas conquistar esses povos e tê-los como forma de tutela. Os indígenas, nesse período, eram vistos como incapazes e precisavam de representantes que administrassem suas vidas.

Sobre Serviço de Proteção aos Índios (SPI), Tassinari (2008), aponta o seguinte: “O SPI foi orientado pelo ideário positivista do progresso. É neste sentido que suas ações, visando "proteger" os indígenas "em sua situação transitória rumo à sua incorporação na sociedade nacional", partiam da compreensão dos índios como "brasileiros pretéritos" (p. 221).

A visão de que os indígenas eram "brasileiros pretéritos" reflete a ideia de que eles estavam em um estágio anterior de desenvolvimento em comparação com o restante da sociedade brasileira, o que justificaria a intervenção estatal para acelerar sua "evolução" e integração. Sobre o exposto, Oliveira (2008), argumenta o seguinte:

Para a administração da vida indígena foi formalizada uma definição legal de índio, através do Código Civil de 1916 e do Decreto nº 5.484, de 1928. Os indígenas tornaram-se tutelados do Estado brasileiro, um direito que implicava num aparelho administrativo único, mediando as relações índios – Estado – sociedade nacional. A terra, a representação política e o ritmo de vida foram administrados por funcionários estatais, com os índios adotando uma indianidade genérica. (OLIVEIRA 2008, p.65).

Após a análise do documento fundador desse serviço, destaco o Art. 14, lê-se o seguinte: “A directoria¹⁴, por intermedio dos inspectores, procurará, por meios brandos, attrahir os indios que viverem em estado nomade e prestará aos que se mantiverem em promiscuidade com civilizados a mesma assistencia que lhe cabe dispensar aos mais indios.” (ESTATUTO DO INDIO,1973).

O termo “civilizado”, presente no decreto deixa claro que o SPI não considerava o indígena como capaz de gerir sua própria vida, ou seja, ainda imperava a consciência de que o indígena era um selvagem, que precisava viver de acordo com o modelo social imposto, na época, pelos portugueses.

Em relação à educação escolar dos indígenas, ficou evidente que pouca coisa ou nada mudou nesse período, em relação ao período colonial. O modelo de educação no momento em que estava em vigor o SPI era frequentemente criticado por desconsiderar as tradições, línguas e costumes indígenas, além de impor valores e crenças alheias à comunidade. Almeida (2022), nos traz um panorama de como era desenvolvida a educação escolar indígena nesse período.

¹⁴ O texto original foi preservado.

A escola dos tempos do SPI é muito distinta da escola que se tem hoje nas aldeias. A língua indígena era proibida e desprestigiada – com punição física. (...) Os componentes curriculares e conteúdos adotados na escola indígena do SPI - eram semelhantes ou iguais as escolas rurais brasileiras, onde os professores não indígenas ensinavam pretensiosamente os “índios” a plantar, capinar e a cultivar roças – como se a prática dos roçados não fizesse parte da educação indígena das famílias. (ALMEIDA, 2022, p.23).

Perante o exposto, observa-se que, houve o esmaecimento da língua, da cultura e dos vínculos identitários dos povos indígenas através do sistema educacional da época. Esse tipo de escola, que ressalta o conceito de “civilidade” como sendo esse conceito a solução para os problemas educacionais, econômicos e sociais dos indígenas, deve ficar no passado, servir apenas como exemplo para que não se repitam os mesmos erros.

O SPI, até nos dias atuais, é alvo de muitas críticas, visto que não cumpriu efetivamente o seu objetivo principal, que era, segundo a redação que este trouxe em seu decreto, o de proteger os direitos e a integridade dos povos indígenas. Como mencionam diversos autores, muitas vezes, atuou mais como instrumento de controle e assimilação do que como uma efetiva proteção as comunidades indígenas.

Em relação à Educação Escolar Indígena, embora fosse oferecido processos educacionais às comunidades indígenas, frequentemente não respeitavam a diversidade cultural e linguística desses povos, resultando em impactos negativos no desenvolvimento educacional e identitário principalmente das crianças indígenas.

2.2 As políticas educacionais no período da Ditadura Militar

A compreensão da história da educação indígena durante o período da ditadura militar é crucial para analisar e contextualizar as políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro. Durante esse período, as comunidades indígenas foram alvo de políticas assimilacionistas e integracionistas que visavam o apagamento de suas identidades culturais e linguísticas. Uma investigação aprofundada sobre as práticas e impactos dessas políticas educacionais permite uma reflexão crítica sobre a relação entre educação, poder e colonialismo no contexto brasileiro.

Segundo Araújo (2010), o regime militar via a educação escolar como um instrumento para homogeneizar a sociedade brasileira, e as comunidades indígenas não escaparam dessa

perspectiva. As escolas indígenas eram muitas vezes vistas como ferramentas de "civilização" e "modernização", moldadas pelos valores e padrões da cultura dominante.

O militarismo no Brasil teve seu início no ano de 1964, quando o então presidente João Goulart foi deposto por um golpe militar. O período de regime militar durou até 1985, quando o país finalmente retomou a democracia com a eleição de Tancredo Neves. Durante esse período, o país passou por muitas transformações e enfrentou desafios significativos.

Nesse contexto, as políticas educacionais durante a ditadura militar buscavam controlar e padronizar o ensino nas comunidades indígenas, frequentemente desconsiderando suas línguas, tradições e cosmovisões. Conforme apontado por Grupioni (1998), o Estado impôs uma visão assimilacionista que marginalizava as culturas indígenas e promovia o ensino da língua portuguesa e valores ocidentais, muitas vezes à custa da língua materna e da identidade cultural dos povos originários.

A lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 denominada de Estatuto do Índio (criada durante esse período), em seu Título V, reserva artigos relacionados à educação escolar indígena, a saber: Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País; Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira. (ESTATUTO DO ÍNDIO, 1973)

À esteira do que propuseram os artigos de lei presentes no Estatuto do Índio (1973), entende-se que o Artigo 48 estendia o sistema de ensino em vigor no país à população indígena, com adaptações necessárias. Essa inclusão no sistema de ensino nacional seria crucial para garantir que os povos indígenas tivessem acedido à educação formal, já notamos no presente Artigo, o interesse, pelo menos no que consta a lei, em desenvolver e preservar as culturas indígenas.

Quanto ao Artigo 49, do mesmo decreto, dispunha sobre o respeito e a diversidade linguística das comunidades indígenas e a importância de preservar suas línguas tradicionais como parte integrante de suas identidades culturais. Nesses artigos vemos um grande avanço em relação às leis que asseguram a educação escolar indígena. No entanto, é importante observar que a efetiva implementação desse sistema exigiria não apenas adaptações curriculares, mas também um compromisso sério com a formação de professores capacitados e sensíveis às necessidades específicas das comunidades indígenas.

Apesar das tentativas de controle e assimilação, as comunidades indígenas resistiram ativamente às políticas educacionais do regime militar. Segundo Gohn (2006), houve diversas formas de resistência, incluindo a recusa em enviar as crianças para escolas não indígenas, a criação de escolas comunitárias próprias e a mobilização política para reivindicar o direito a uma educação que respeitasse suas identidades e territórios.

No entanto, é importante reconhecer que nem todas as políticas educacionais implementadas durante a ditadura militar foram necessariamente prejudiciais para as comunidades indígenas. Conforme destaca Gonçalves (2014), algumas iniciativas, como a criação de escolas em áreas indígenas e a formação de professores indígenas, contribuíram para o fortalecimento das identidades e culturas locais.

De acordo com Buratto (2007), durante todo o século XVI até a metade do século XX, a educação escolar indígena se baseou na catequização e na tentativa de integrar, de forma forçada, o indígena a sociedade dominante, todas as legislações pregavam a assimilação e a incorporação dos povos indígenas à comunidade Nacional. E afirma que:

Somente nos últimos anos, com as mudanças na política internacional, o Brasil passou a reconhecer que é um país constituído por rica diversidade de grupos étnicos e a legislação concedeu a esses povos o direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e lingüísticas, mudando também, a política governamental em relação à educação escolar indígena. (BURATTO, 2007).

A citação de Buratto (2007) reflete uma mudança paradigmática nas políticas de educação indígena no Brasil, principalmente em relação à abordagem adotada ao longo dos séculos precedentes. Historicamente, desde a chegada dos colonizadores europeus no Brasil, a educação dos povos indígenas esteve intrinsecamente ligada a esforços de catequização e assimilação cultural. Essa abordagem persistiu até bem entrado o século XX, onde o foco era a integração dos indígenas à sociedade nacional dominante, frequentemente à custa de suas próprias culturas e identidades.

Durante o regime militar, especificamente entre 1964 e 1985, a educação indígena continuou sendo usada como ferramenta de assimilação, com políticas que visavam homogeneizar a sociedade brasileira e incorporar os povos indígenas de maneira que favorecesse os objetivos de desenvolvimento e segurança nacional. As escolas em terras

indígenas eram espaços onde a língua portuguesa e os valores ocidentais eram impostos, minimizando e muitas vezes ignorando a riqueza das línguas e culturas indígenas.

Por fim, Monserrat (2001) nos explica que não havia, de fato, política linguística:

Em que pese esta necessidade, não existia no Brasil uma política linguística institucional clara em relação às línguas indígenas antes da Constituição atual (1988). Mas ela existia e pode ser, grosso modo, assim sintetizada: o português é a língua nacional e ponto final. Havia, é certo, a Lei 6.001 (Estatuto do Índio), que reconhecia, entre outras coisas, o direito dos índios a suas línguas maternas, e preconizava a alfabetização deles em suas línguas próprias, mas na prática essa lei, como tantas outras no Brasil, não era para ser levada a sério e nunca “colou”. Em suma, a política linguística real que vigorava no Brasil era a do apagamento de todas as línguas indígenas minoritárias em benefício do português como única língua “nacional”. (MONSERRAT, 2001,p.135)

No próximo tópico, abordaremos a transformação significativa que ocorreu na educação escolar indígena com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que marcou uma nova era de reconhecimento e valorização das culturas indígenas dentro do sistema educacional brasileiro.

2.3 Legislação Escolar Indígena: parâmetros para uma nova educação escolar indígena a partir da Carta Magna de 1988.

A Constituição Brasileira de 1988 representou um marco histórico para a proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas no país. No que se refere à educação escolar indígena, a Constituição de 1988 estabeleceu importantes avanços para as comunidades indígenas, reconhecendo suas especificidades culturais e linguísticas. Um dos principais benefícios proporcionados foi o reconhecimento do direito à educação escolar indígena, assegurando o respeito à diversidade étnica e cultural desses povos.

Além disso, estabeleceu a obrigatoriedade do Estado brasileiro em promover o ensino bilíngue e intercultural para as comunidades indígenas. Isso significou uma mudança significativa na abordagem educacional, reconhecendo a importância das línguas e culturas indígenas como parte integrante do processo educativo. Essa medida visava não apenas garantir o acesso à educação, mas também promover a valorização e preservação das tradições e conhecimentos ancestrais dos povos indígenas.

A criação do Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), teve como objetivo principal elaborar diretrizes e acompanhar a implementação de políticas educacionais específicas para as comunidades indígenas. Essa instância representativa possibilitou uma maior participação e autonomia dos povos indígenas na definição e gestão de suas próprias políticas educacionais, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e respeitoso com a diversidade cultural do Brasil.

Na Constituição Brasileira de 1988, o artigo que trata sobre a educação escolar indígena é:

Artigo 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. 2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Seção II – “Da Cultura” (MEC, 2001)

Além da contribuição para educação a Constituição Federal de 88 garante aos indígenas o direito sobre a terra, como explicitado em seu Artigo 231:

Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. 1. São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. 2. As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios, dos lagos nelas existentes. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988).

Carneiro da Cunha (2009) ressalta a importância da participação efetiva dos povos indígenas na gestão e proteção de suas terras, conforme estabelecido no Artigo 231. Ela argumenta que as políticas de demarcação e gestão das terras indígenas devem ser desenvolvidas em diálogo com as comunidades locais, respeitando seus conhecimentos tradicionais e suas formas de organização social e política. Assim a implementação efetiva do Artigo 231 requer não apenas o cumprimento da legislação, mas também a promoção de

políticas públicas e ações concretas que garantam o respeito, a autonomia e o bem-estar das comunidades indígenas em todo o país.

A demarcação de terras indígenas é essencial para a preservação das línguas indígenas, que muitas vezes estão intrinsecamente ligadas ao ambiente natural e à identidade cultural das comunidades. Ao garantir a proteção do território, também se protege o contexto linguístico e cultural no qual essas línguas são faladas e transmitidas, contribuindo assim para sua preservação e revitalização. Em resumo, a demarcação de terras indígenas é fundamental para garantir a proteção dos direitos territoriais, culturais e linguísticos das comunidades indígenas. Isso não apenas promove uma educação escolar mais contextualizada e inclusiva, mas também contribui para a preservação da diversidade linguística e cultural do Brasil.

Na Legislação sobre Educação Escolar Indígena, presentes em um documento elaborado pelo Ministério da Educação (2002) lê-se o seguinte excerto:

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração (MEC, 2002, p.09).

O exposto reflete a mudança de paradigma na educação indígena no Brasil após a Constituição de 1988, com a valorização das línguas, culturas e tradições indígenas que se tornou um princípio fundamental do sistema educacional, e as escolas indígenas foram reconhecidas como espaços importantes para fortalecer a identidade e a autonomia dos povos indígenas.

A Educação Escolar Indígena é um tema de grande importância e complexidade, pois envolve a preservação das tradições culturais, o fortalecimento das identidades étnicas e a promoção do desenvolvimento das comunidades indígenas. Ao longo dos anos, tem havido um reconhecimento crescente da necessidade de uma abordagem educacional que respeite e valorize a diversidade linguística, cultural e histórica dos povos indígenas (DA SILVA, 2022).

Rocha (2019), ao citar a lei o art. 1º, Capítulo I, LDB nº. 692/1971, nos traz a seguinte informação:

No plano nacional, o que vigorava era a Lei nº 5.692/71, que não fazia qualquer menção ao ensino para os povos indígenas, instituiu a língua portuguesa como de ensino obrigatório, focando no ensino de valorização da cultura brasileira. É certo que o regime político da época e a Constituição que o legitimava tratava o indígena como tutelado, não incluindo como cidadão brasileiro, e o ensino tinham como objetivo a “qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania. Rocha (2019, p.60).

A seguir são abordadas as principais leis que regem a educação escolar indígena no Brasil, destacando como essas legislações foram estruturadas para atender às necessidades específicas dos povos indígenas.

Segue a ordem cronológica em formato de tabela para melhor visualização da legislação referente à Educação Escolar Indígena a partir da Constituição de 1988.

Tabela1: Legislações sobre EEI

<i>Ordem</i>	<i>Leis/ Documentos</i>	<i>Descrição</i>
1988	Constituição Federal de 1988- Art. 231: Direitos sobre terras tradicionais e respeito às culturas e tradições. Art. 210, § 2º: Ensino intercultural e uso de línguas maternas.	Reconhece os direitos dos povos indígenas às suas terras e cultura.
1991	Decreto nº 26/1991, 04/02/1991	Institui a criação da Comissão Nacional de Professores Indígenas.
1991	Portaria nº 559, de 16 de abril de 1991	Estabelece diversas medidas para assegurar uma educação escolar básica, laica, e diferenciada para as comunidades indígenas no Brasil, respeitando e fortalecendo suas tradições, costumes e línguas
1992	Portaria nº 60/1992	Cria o Comitê de Educação Escolar Indígena com a finalidade de subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o programa de educação escolar indígena
1996	Lei nº 9.394, 20/12/1996. (LDB)	Estabelece as diretrizes gerais da educação nacional, inclui disposições específicas para a educação escolar indígena.
1999	Resolução CNE/CNIBCNE/CEB nº 3/1999, 10/11/1999	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

2001	Plano Nacional de Educação nº10.172/2001	Define diretrizes para a implementação de políticas de educação para povos indígenas, visando a melhoria e a expansão de suas condições educacionais.
2008	Lei nº 11.645/2008, 10/03/2008	Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
2009	Decreto nº 6.861/2009, 27/05/2009	Regulamenta o ensino superior, inclui disposições sobre cursos para povos indígenas.
2012	Lei de cotas Lei nº 12.711/2012, 29/08/2012	Estabelece a reserva de vagas nas universidades e institutos federais para estudantes indígenas.
2014	Lei nº 13.005/2014, 25/06/2014 (PNE)	Estabelece metas e estratégias para a educação nacional, inclui objetivos para a educação escolar indígena.
2015	Portaria MEC nº1.861/2015, 02/09/2015	Estabelece normas para a oferta de educação intercultural aos povos indígenas.
2023	Decreto nº 11.355 de 01 de janeiro de 2023	Aprovação, organização administrativa, quadro demonstrativo, cargo em comissão, cargo de confiança, função em comissão, Função Comissionada Executiva (FCE), Cargo Comissionado Executivo (CCE), remanejamento, âmbito, ministério da gestão e da inovação em serviços públicos, ministério dos povos indígenas.
2023	Portaria nº 995, de 23 de maio de 2023	Institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI).
2024	Portaria nº 350, de 15 de abril de 2024	institui um Grupo de Trabalho para subsidiar a criação e a implementação da Universidade Indígena no âmbito do Ministério da Educação

Fonte: pesquisa do autor, 2024

O marco inicial, a Constituição de 1988, é frequentemente citada por autores como Gersem Baniwa, ao enfatizar que ela estabeleceu uma nova fundamentação legal e conceitual que alterou a abordagem colonialista anterior, introduzindo a noção de cidadania indígena como sujeitos coletivos de direitos tanto universais quanto específicos, representou um ponto de virada ao reconhecer os direitos dos povos indígenas às suas terras e cultura e introduzir a necessidade de um ensino intercultural e multilíngue (Baniwa, 2010). A progressão para decretos e portarias, como o Decreto nº 26/1991 e a Portaria nº 559/1991, mostram um esforço do executivo e de ministérios específicos para operacionalizar essas garantias constitucionais, criando comissões e diretrizes que focam na implementação prática de políticas educacionais adaptadas às comunidades indígenas.

Avançando para legislações mais recentes, como a Lei nº 11.645/2008 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), observa-se um aprofundamento nos compromissos do governo com a inclusão educacional indígena. Além disso, o governo atual, criou a PORTARIA MEC Nº 350, DE 15 DE ABRIL DE 2024 que, Institui Grupo de Trabalho para subsidiar a criação e a implementação da Universidade Indígena no âmbito do Ministério da Educação.

A implementação dessas políticas e legislações, entretanto, enfrenta desafios significativos, como apontado por Rocha (2019, p. 60) , ao destacar que dentre os desafios da criação de uma política pública para a educação escolar indígena, está a questão linguística cuja diversidade pressupõe uma política linguística que atenda essa diversidade, valorizando as línguas dos povos indígenas e, paralelamente, o lugar da língua portuguesa. A autora demonstra em suas palavras que, enquanto a legislação oferece um quadro promissor, a prática muitas vezes fica aquém do necessário para alcançar a plena eficácia dessas políticas.

Essa discussão ilustra não apenas a evolução legislativa na educação indígena, mas também destaca a importância de uma implementação efetiva e consciente das políticas, que devem ser continuamente avaliadas e ajustadas para atender às realidades em constante mudança das comunidades indígenas no Brasil.

2.3.1 A educação indígena na Lei de diretrizes e Bases da educação 9394/96 – LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Ela define os princípios norteadores da educação no país, incluindo aspectos como o direito à educação, a organização do sistema educacional, os currículos escolares, a formação de professores, entre outros. Segundo Saviani (2008), a LDB é fundamental para orientar as políticas educacionais e garantir o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação também conhecida como LDB, LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro), é o documento que regulamenta o sistema educacional do ensino básico ao superior em território nacional, seja escola pública ou privada. A primeira lei de diretrizes foi criada no governo de João Goulart em 1961(lei nº 4.024/61), seguida por outra versão em 1971 (lei nº 5.692/71), até a atual Lei, promulgada em 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/96, representa um marco legal crucial para a educação no Brasil, incluindo disposições específicas que promovem a multiculturalidade na educação dos povos indígenas.

Mesmo sendo, em vista das leis que já foram criadas, a mais completa redigida em favor da educação. Alves (2002), ao realizar uma análise sucinta sobre a LDB, diz que a lei é o cumprimento de um programa, tornando-se um marco simbólico de uma guinada neoconservadora da educação no Brasil na década de 90, nos moldes do ideário neoliberal. "Mesmo que o programa tenha ganhado méritos pela forma como fora conduzido, em especial nos governos Collor e FHC, ele ainda se apresenta de forma ambígua, pelo fato de trabalhar o conceito, mas em suma não assegura seu próprio cumprimento".

Essa perspectiva de análise de Alves destaca a preocupação de que, embora a lei trabalhe com conceitos importantes, como acesso, permanência e qualidade da educação, sua efetivação prática pode ser comprometida por diversas variáveis, incluindo limitações orçamentárias, desigualdades regionais e falta de políticas públicas consistentes.

Em relação aos artigos presentes na LDB 9394/96, de amparo à educação indígena, verificamos os seguintes:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO/96)

SILVA; DE SOUZA, 2019 apontam que a LDB reconhece a importância da diversidade cultural e étnica do país, incluindo os povos indígenas, pois ressalta a necessidade de respeitar e valorizar as especificidades culturais, linguísticas e históricas desses povos, garantindo-lhes o direito a uma educação que leve em conta suas identidades étnicas e culturais

O texto apresentado pelo RCNEI (1998, pág. 34) coaduna com as palavras de Silva e Souza (2019) ao enfatizar que a proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das

instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades.

Hoje podemos vislumbrar pelo menos no que tange os direitos garantidos aos indígenas, a possibilidade de uma educação para todos, de fato, o desejo de assimilação perde força ao ponto de que a lei passa a garantir ao indígena o direito a uma educação diferenciada, que deve valorizar e respeitar a cultura dos povos autóctones.

A educação [escolar] indígena saiu do gueto, seja porque ela se tornou tema que está na ordem do dia do movimento indígena, seja porque há que se construir respostas qualificadas a essa nova demanda por parte daqueles a quem cabe gerir os processos de educação no âmbito do Estado. Com isso ganham os índios e ganha também a educação brasileira, na medida em que será preciso encontrar novas e diversificadas soluções, exercitando a criatividade e o respeito frente àqueles que precisam de respostas diferentes. (MEC, p. 112, 2002).

A LDB enfatiza a importância da participação das comunidades indígenas na definição e implementação das políticas educacionais voltadas para elas. De acordo com (SILVA; DE SOUZA, 2019), isso significa que as comunidades indígenas devem ser consultadas e envolvidas ativamente na formulação dos currículos, na seleção de materiais didáticos e na gestão das escolas indígenas. Essa participação garante que a educação oferecida às comunidades indígenas seja adequada às suas necessidades específicas e reflita seus valores e tradições.

Grupioni (1991), em seu diário de campo, mesmo antes da promulgação dessa lei, ele afirma que na história da educação esta seria a primeira lei que trataria sobre a educação escolar indígena, pois essa nova LDB abria espaço para formulação de políticas nacionais de educação indígena.

O autor descreve que, ao final da década de 1980, ocorriam numerosos encontros de professores indígenas regionais por todo o Brasil, apoiados por movimentos pró-indígenas e grupos acadêmicos especializados dentro de universidades. Esses encontros não só serviam como fórum para a discussão dos desafios enfrentados na gestão das escolas indígenas, mas

também como palco para expressão política. Como resultado dessas reuniões, foram elaborados e enviados ao parlamento brasileiro diversos documentos propositivos relacionados à educação escolar indígena para a inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

É crucial ressaltar que estas mobilizações, conduzidas pelos povos indígenas em parceria com outras entidades, foram estimuladas pela promulgação da nova Constituição Federal, especialmente fundamentadas nos artigos 210 e 231, reforçando a importância do reconhecimento e da valorização da cultura indígena no contexto educacional brasileiro.

Grupioni (1991), ilumina um episódio crucial na luta pela educação indígena:

A exigência de uma educação escolar indígena e diferenciada deixou de ser demanda de um restrito número de antropólogos, confinados num gueto de ativistas e está agora, na ordem do dia para diversas comunidades e organizações indígenas. Tal demanda não pode continuar sendo tratada como questão secundária nem pelo movimento de apoio aos índios, nem pela comunidade educacional brasileira [...] já é tempo de nos rendermos aos fatos. GRUPIONI (1991, p. 45).

Entende-se que a partir da Constituição e especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases abriu-se espaço para formulação da educação indígena, a liberdade de exigência de uma educação escolar indígena e diferenciada não é mais uma questão marginal, mas sim uma demanda central reconhecida por diversas comunidades e organizações indígenas, exigindo uma resposta urgente e comprometida por parte do movimento de apoio aos índios e da comunidade educacional brasileira.

Mediante tais diretrizes, a Lei de Diretrizes e Bases deixa evidente que a Educação Escolar Indígena deve ser tratada de forma distinta em relação às demais instituições de ensino, o que é ressaltado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade. Outros aspectos da LDB permitem a efetivação desses direitos, conferindo autonomia a cada escola indígena para estabelecer, de acordo com suas singularidades, seu próprio projeto político-pedagógico.

Dessa forma, por exemplo, o artigo 23 da LDB aborda a diversidade de opções na organização escolar, incluindo a possibilidade de usar séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados ou critérios de idade, competência ou outros. Já o artigo 26, para citar mais um exemplo, destaca a importância de

levar em consideração as particularidades regionais e locais da sociedade e cultura, economia e público-alvo de cada escola, a fim de alcançar os objetivos do Ensino Fundamental. Em resumo, outros dispositivos presentes na LDB demonstram a existência de diversas alternativas para que a escola possa verdadeiramente atender às necessidades da comunidade e proporcionar aos educandos o melhor processo de ensino-aprendizagem.

2.4 Linguística aplicada: história, Trajetória e Impacto nas línguas indígenas do Brasil

Os estudos Linguística Aplicada são vastos e repletos de nuances, que abarcam uma multiplicidade de teorias, metodologias e aplicações práticas. Remontam ao início do século XX, quando linguistas começaram a aplicar os princípios da linguística para resolver problemas práticos relacionados ao ensino de línguas estrangeiras. No entanto, foi somente na década de 1960 que a Linguística Aplicada começou a se consolidar como uma disciplina acadêmica distinta, com o surgimento de programas de pós-graduação e a publicação de importantes obras teóricas e empíricas. Desde então tem crescido como campo de estudo e se diversificado, abrangendo uma ampla gama de áreas de pesquisa e de aplicação, incluindo aquisição de segunda língua, ensino de línguas, tradução e interpretação, análise do discurso, políticas linguísticas, entre outras.

A respeito da história da linguística, Batista (2023) em sua pesquisa, nos traz informações importantes:

O século XX é tido como um dos períodos mais importantes nos estudos da linguagem. Foi nesse período que a Linguística atingiu seu apogeu de ciência, estudando a língua com fim em si mesma. Para isso, um dos grandes marcos dos estudos linguísticos foi a definição clara de um objeto de estudo, a LANGUE (língua) e um método, o SINCRÔNICO. Todo esse apogeu se deu devido aos estudos do linguista Ferdinand de Saussure com o Curso de Linguística Geral. No curso Saussure postula que a língua deve ser o objeto de estudo, deixando assim de lado os estudos da fala, e que esse deveria ser realizado em um dado momento de estado da língua, através de uma Sincronia. Dessa forma, teciam críticas, até então, aos estudos realizados pelos comparatistas que se atinham ao método diacrônico, ou seja, estudar a língua no decorrer do processo histórico evolutivo. (BATISTA, 2023, p.65)

O autor destaca a abordagem sincrônica proposta por Saussure, que se concentra na análise da língua em um determinado momento de tempo, tal abordagem, certamente representou uma mudança de paradigma em relação aos estudos diacrônicos anteriores, que se concentravam na evolução histórica da língua.

Já no Brasil, a história da linguística aplicada remonta ao final da década de 1960 e início da década de 1970, quando surgiram os primeiros trabalhos e debates sobre a aplicação dos estudos linguísticos em contextos práticos no país. Nesse período, a linguística aplicada ainda era uma disciplina emergente, influenciada pelas discussões internacionais e pela busca por abordagens mais contextualizadas para o ensino e aprendizado de línguas estrangeiras. Autores como Almeida Filho (1984) e Moita Lopes (2006) desempenharam papéis fundamentais na consolidação e expansão da linguística aplicada como um campo de estudo no Brasil, destacando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na prática pedagógica.

Carvalho (2001) destaca marcos importantes na expansão da Linguística Aplicada no Brasil. Em 1970, foi criado o Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP, posteriormente renomeado como Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), com a adição do doutorado em 1980. Na década de 80, houve o lançamento da revista D.E.L.T.A. pelo mesmo programa, e o surgimento do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp, resultando na criação da revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Esses programas foram cruciais na formação de linguistas aplicados em diversos estados brasileiros e no avanço da pesquisa, além da contribuição de outras universidades que incorporaram áreas de concentração em Linguística Aplicada em seus programas de pós-graduação em Letras ou Linguística.

Em entrevista cedida a Silva, Santos e Justina (2011), Rajagoloplan em resposta à seguinte pergunta: O que é fazer linguística aplicada na contemporaneidade? Explica o que é linguística aplicada a partir de seu ponto de vista:

Linguística aplicada, para mim, nada mais é do que pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Não fazendo grandes elucubrações. Daí, a diferença entre a linguística dita teórica e a linguística aplicada. É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito teoria e prática não são

coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática. (SILVA, SANTOS E JUTINA 2011 - Entrevista on-line)

Ensejando a discussão, sumamente o autor deixa claro que os métodos de ensino devem ser adaptados às necessidades, contextos e usos reais das línguas indígenas, utilizando-as como o próprio palco para a reflexão teórica. Nesse sentido, a linguística aplicada ao ensino das línguas indígenas não se limita a transmitir conhecimentos teóricos, mas sim a incorporar a prática como parte integral do processo educacional, garantindo uma abordagem mais eficaz e significativa para os falantes dessas línguas.

Concordamos com Rajagopalan, pois no caso da comunidade indígena Renascer, o ensino na escola, segundo a Matriz de Referencia Curricular para educação indígena, é bilíngue. A educação escolar indígena é complemento da educação indígena. Sobre esses conceitos Baniwa (2006), tece o seguinte comentário:

Há, assim, a educação indígena que se refere aos processos de "transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores". (BANIWA, 2006, p. 129).

Em sua pesquisa, Santos (2012) faz uma sucinta distinção entre esses dois conceitos:

Figura 4: Educação escolar indígena x Educação indígena



Fonte: Santos 2012

Luciano (2019) reforça essa visão sobre a educação indígena com o seguinte argumento:

Não há a necessidade de um distanciamento entre os conhecimentos indígenas e os produzidos em escolas não indígenas, pois há a necessidade de um diálogo entre ambos, o que reverbera em uma forma mais humanizada e solidária de ver o mundo, ou como o próprio autor fala “[...] a humanidade, na sua diversidade, poderia ter uma visão mais binocular, mais completa e por isso mesma mais bela” (LUCIANO, 2019, p. 65).

É amplamente reconhecido que os povos indígenas prosperavam antes da chegada dos portugueses, sem a necessidade da educação escolar, conforme entendida no contexto ocidental. No entanto, em face do "mundo em movimento" e do fenômeno da globalização, surge uma nova demanda por educação entre essas comunidades. Este requisito foi introduzido e moldado pelas influências externas, refletindo o impacto inegável das novas formas de interação global sobre os modos de vida tradicionais. Portanto, é vital que esta questão seja central em debates sobre a criação de políticas públicas e estratégias linguísticas. Políticas mal elaboradas ou que interpretem de maneira ambígua o conceito de educação escolar indígena podem, paradoxalmente, prejudicar aqueles que pretendem beneficiar. Essa discussão é crucial para garantir que as intervenções educacionais sejam não apenas adequadas, mas também respeitosas e eficazes na preservação e no fortalecimento das identidades indígenas.

Em sua pesquisa focada na ação decolonial, Oliveira (2022) explora e critica o Decreto n. 1394/2011¹⁵, de 29 de novembro de 2011 da lei orgânica de Manaus. Eles realizam uma análise detalhada, seguida por uma avaliação crítica dessa legislação. O interesse em trazer essa discussão para um contexto mais próximo de nossa realidade é evidente em sua abordagem. Assim, os autores argumentam que:

¹⁵ O decreto pode ser consultado na página: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2011/140/1394/decreto-n-1394-2011-dispoe-sobre-a-criacao-e-o-funcionamento-de-escolas-indigenas-e-o-reconhecimento-da-categoria-de-professores-indigenas-no-sistema-de-ensino-municipal-no-ambito-do-município-de-manaus-e-da-outras-providencias>. Acesso em 23 de março de 2024.

Pelo exposto percebe-se certa verticalização nas tomadas de decisões para a EEI por meio referido Decreto n. 1394/2011, o que pode ser entendida como uma estratégia governamental inserida dentro do discurso da colonialidade do poder/saber, onde há forte compreensão de que os povos indígenas sejam “incapazes” de se autogovernarem, ocasionando assim estratégias de apropriação da autonomia e dos espaços educativos. (OLIVEIRA, 2022, p. 112).

Concordamos com Oliveira na crítica de que frequentemente os responsáveis pela Educação Escolar Indígena (EEI) programam projetos desvinculados da realidade das comunidades, aldeias e modos de vida indígenas. Essa desconexão não contribui efetivamente para o processo educativo, uma vez que ignora as especificidades culturais e linguísticas de cada povo. Portanto, ressalta-se a importância dos estudos linguísticos e da implementação de uma educação verdadeiramente multicultural e bilíngue, que respeite e valorize as diversidades presentes entre os diferentes povos indígenas.

Quando o tema é pesquisa em Linguística Aplicada (LA), Celani (1998) destaca a natureza multi/pluri/interdisciplinar da Linguística Aplicada, ressaltando que os pesquisadores dessa área reconhecem a necessidade de explorar outros campos para compreender plenamente um fenômeno. Nesse sentido, é relevante abordar a questão da transdisciplinaridade, que também faz parte da essência da Linguística Aplicada.

A transdisciplinaridade atua como um elo que se estabelece por meio da colaboração entre diversas disciplinas. De acordo com Celani (1998), a abordagem transdisciplinar é essencial para definir a Linguística Aplicada, pois possibilita a criação de novos campos de conhecimento através da interação e da integração de conceitos de diferentes disciplinas. Por sua vez, Moita Lopes (2002) afirma que na Linguística Aplicada é evidente que a transdisciplinaridade é um método de investigação que transcende várias áreas disciplinares, promovendo a produção de conhecimento.

A discussão sobre políticas linguísticas está intrinsecamente ligada à Linguística Aplicada, pois esta área de estudo se preocupa em compreender e intervir nas práticas linguísticas em contextos reais. Ao abordar a elaboração de políticas linguísticas para um país com uma história de marginalização das línguas indígenas e negligência com as políticas públicas, como mencionado por Faraco (2001), [...] é impossível pensar o ser humano fora das relações com o outro.

A contribuição da LA na área de ensino/aprendizagem de línguas é vasta e direta. No que se refere à aprendizagem de língua materna, a alfabetização,

o letramento, a relação entre linguagem e trabalho, a aquisição e desenvolvimento da linguagem são áreas que dependem diretamente dos avanços nas pesquisas em LA para seu desenvolvimento. (CELANI,2008, p.123).

Ao abordar aspectos fundamentais como aprendizagem da língua materna, alfabetização, letramento, relação entre linguagem e trabalho, aquisição e desenvolvimento da linguagem, o texto ressalta como os avanços na pesquisa em LA são essenciais para o progresso nessas áreas.

Especificamente no contexto da criação de políticas linguísticas indígenas, a Linguística Aplicada desempenha um papel crucial ao fornecer os conhecimentos e as ferramentas necessárias para entender as necessidades linguísticas das comunidades indígenas, desenvolver abordagens pedagógicas culturalmente sensíveis e promover a preservação e revitalização das línguas indígenas.

A Linguística Aplicada tem desempenhado um papel significativo no estudo e preservação das línguas indígenas no Brasil, dos quais podemos citar alguns impactos como: documentação e descrição da língua, desenvolvimento de materiais educacionais, promoção da revitalização e vitalização linguística, apoio a políticas linguísticas inclusivas, empoderamento das comunidades indígenas.

Entre os vários questionamentos feitos por Cesar e Maher (2018), dois merecem destaque: O que leva um povo indígena a ‘abandonar’ o uso da língua ancestral em suas práticas comunicativas cotidianas? Ou, pelo contrário, o que leva um povo indígena a retomar a sua língua ancestral que já estava adormecida, esquecida? Dar uma resposta exata a essas perguntas não é fácil, devido às particularidades de cada povo. São vários os motivos que levam a atitudes como abandonar uma língua ou revitalizá-la. Embora essas não sejam as principais questões dessa seção, elas aguçam a discussão à medida que se relacionam com a linguística, expandindo o entendimento sobre a dinâmica cultural e social que influencia tais decisões linguísticas nos contextos indígenas.

Ao abordar as complexidades das políticas linguísticas e os esforços contínuos para a revitalização das línguas indígenas, é crucial reconhecer que o progresso nessas áreas não significa o fim das adversidades. Como bem articula James Tollefson em sua obra de 1991, "os direitos linguísticos são baseados em luta" e "alcançar algum quinhão dos direitos não

finda a luta; simplesmente muda a sua natureza". Essa perspectiva destaca que, embora avanços possam ser alcançados, a natureza dos desafios pode se transformar, exigindo adaptações e novas estratégias por parte dos defensores dessas línguas.

A revitalização das línguas indígenas no Brasil, embora seja uma tarefa desafiadora, tem sido cada vez mais discutida e valorizada em diversos setores da sociedade. A pesquisa e as ações práticas sobre esse tema estão cada vez mais fundamentadas na necessidade de valorizar e promover a diversidade linguística e cultural.

A preservação e o fortalecimento das línguas indígenas são essenciais para manter viva a identidade cultural e a diversidade linguística das comunidades. Nesse contexto, argumenta-se que o desenvolvimento de uma tradição escrita nas línguas indígenas atua como um instrumento poderoso para a vitalização dessas línguas. Conforme destacado por D'Angelis (2014), A falta gritante de uma política educacional voltada à melhor capacitação dos professores indígenas e à implantação de verdadeiros programas de ensino bilíngue nas escolas indígenas está contribuindo para o desaparecimento das línguas.

A escola indígena, tradicionalmente um espaço de ensino e aprendizagem, é identificada como o ambiente mais adequado para implementar essa tradição escrita. Historicamente, as instituições educacionais muitas vezes exerceram pressões que resultaram em experiências prejudiciais às línguas autóctones, promovendo a assimilação linguística e a perda de expressões culturais. No entanto, ao transformar a escola indígena em um local de fortalecimento linguístico, é possível reverter esse cenário negativo. Implementar práticas educativas que valorizem e utilizem as línguas indígenas no currículo escolar promove não apenas a preservação linguística, mas também o empoderamento das comunidades, garantindo que as futuras gerações possam se identificar e se orgulhar de seu patrimônio cultural.

Portanto, a iniciativa de desenvolver uma tradição escrita nas línguas indígenas dentro das escolas representa uma estratégia eficaz para combater a marginalização linguística e fomentar um ambiente educativo que respeita e celebra a diversidade cultural. Esse enfoque contribui significativamente para a revitalização das línguas indígenas, assegurando sua continuidade e relevância nas próximas gerações.

No contexto brasileiro, diversos estudiosos têm contribuído com percepções valiosas sobre a revitalização linguística. Bomfim (2017), por exemplo, relata a retomada da língua Patxohã pelo povo Pataxó, destacando o papel crucial da educação escolar indígena inclusiva

e da valorização cultural que acompanha esses processos de revitalização. Tais iniciativas são importantes para fortalecer as identidades culturais e sociais desses povos, além de promoverem uma maior inclusão social e política.

Outra pesquisa interessante é a de Durazzo (2022), que examina a "cosmopolítica" da educação e da revitalização linguística entre o povo Tuxá da Bahia, destacando como as práticas educativas e rituais contribuem para a revitalização de suas línguas e culturas. Esses estudos demonstram que a revitalização linguística vai além do aspecto linguístico, envolvendo uma complexa rede de fatores sociais, educacionais e políticos.

Além disso, a pesquisa de mestrado de Batista (2023) discute o bilinguismo do Povo Fulni-ô, relacionando-o a educação escolar indígena, único povo bilíngue no Nordeste brasileiro. Demonstra suas lutas e resistências para manter viva suas raízes históricas, culturais e linguísticas.

Enquanto essa pesquisa, adentra a Comunidade Indígena Renascer, buscando um entendimento profundo de sua cultura, bem como dos contextos sociais, políticos, econômicos e linguísticos que a moldam. Este estudo detalhado é essencial para a criação de políticas públicas que respeitem e valorizem as particularidades dessa comunidade, assegurando que as políticas educacionais propostas sejam relevantes e eficazes, e contribuam para a preservação e promoção de sua identidade cultural e linguística.

Esses estudos são vitais para compreender os desafios e as estratégias envolvidas na preservação e revitalização das línguas, cultura e identidades indígenas no Brasil, revelando como essas ações são fundamentais para a manutenção da diversidade e para o fortalecimento das comunidades indígenas.

2.4.1 Dinâmicas da Linguística Aplicada e Línguas Indígenas: políticas de valorização

Na interseção entre a linguística aplicada e a diversidade cultural, emerge a necessidade premente de preservar, vitalizar e revitalizar as línguas indígenas. Conforme afirmou Joshua Fishman (1995, p.135), "Uma língua não é apenas uma coleção de palavras e regras gramaticais, mas sim uma expressão viva de identidade e cultura." Neste contexto, este

tópico explora as dinâmicas¹⁶ da Linguística Aplicada, destacando o papel fundamental das línguas indígenas na preservação cultural e na promoção da diversidade linguística.

A promoção da diversidade linguística e cultural no contexto da educação escolar indígena tem sido objeto de crescente atenção e debate no Brasil. A valorização das línguas indígenas não apenas reflete o compromisso com a preservação das identidades culturais das comunidades indígenas, mas também reconhece a importância do ensino bilíngue como meio de fortalecer a inclusão e a equidade educacional. Nessa direção, Santos (2020, p. 78), esclarece que "a educação bilíngue é fundamental para a promoção da identidade e o fortalecimento das comunidades indígenas, ao mesmo tempo em que contribui para a valorização das línguas e culturas locais".

A citação de Santos destaca a relevância do ensino bilíngue na promoção da identidade e no fortalecimento das comunidades indígenas, ressaltando sua importância como ferramenta para a valorização das línguas e culturas locais. Nesse contexto, as políticas de valorização das línguas indígenas na educação escolar bilíngue desempenham um papel crucial na construção de identidades multiculturais e na promoção da diversidade cultural no ambiente escolar.

Diante desse cenário, faz-se necessário entender a relação entre as políticas de valorização das línguas indígenas na educação escolar bilíngue e o impacto dessas políticas no fortalecimento das identidades multiculturais e linguísticas nas comunidades indígenas brasileiras.

Em relação às políticas linguísticas, Calvet (1942), aduz:

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduo tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir no uso da língua. De modo igual o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. No entanto, a *política linguística* (determinação das grandes decisões referentes entre às relações entre as línguas e a sociedade) e o *planejamento linguístico* (sua implementação) são conceitos recentes que englobam apenas em parte essas práticas antigas. (CALVET, 1942, p. 11).

¹⁶ O termo "dinâmicas" foi utilizado de maneira a referir-se aos processos e interações em constante evolução dentro do campo da linguística aplicada. Isso inclui as abordagens, metodologias e práticas utilizadas na aplicação dos conhecimentos linguísticos em contextos práticos e reais.

Assim a política linguística refere-se à determinação de grandes decisões relacionadas às relações entre as línguas e a sociedade. Isso inclui escolhas sobre a língua oficial de um país, o reconhecimento e proteção das línguas minoritárias, políticas educacionais relacionadas ao ensino de línguas, entre outros aspectos.

2.5 Educação Escolar Indígena no Amazonas

Ao explorar o desenvolvimento da educação escolar indígena no Amazonas, é essencial compreender o contexto legislativo que moldou suas diretrizes e práticas atuais. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconhece os direitos dos povos indígenas a uma educação diferenciada e específica, diversos marcos regulatórios têm sido estabelecidos para fortalecer este tipo de ensino. Essas regulamentações buscam não apenas preservar, mas também valorizar as línguas e culturas indígenas, integrando-as ao currículo escolar de maneira respeitosa e eficaz. Nesse sentido, a trajetória da escola indígena reflete um compromisso contínuo com a melhoria e adequação da educação oferecida a essas comunidades. Duarte (2022), sobre a educação escolar indígena, agrega as seguintes informações:

Ao acompanhar a trajetória da escola indígena, percebemos que essa modalidade de ensino tem seu respaldo inicial na Constituição Federal de 1988 e nos principais documentos oficiais posteriormente elaborados, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 1996, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígenas, o Plano Nacional de Educação (2010), os Referenciais para Formação de Professores Indígenas, entre outros. Com efeito, a educação indígena tem uma legislação peculiar e ampla. (DUARTE, 2022, p.02).

De fato, a legislação, no que tange a educação escolar indígena, é bastante complexa e ampla, envolve diversos fatores e requer muitas pesquisas, principalmente quando falamos de estudos linguísticos, nesse sentido a linguística se relaciona com outras áreas como a antropologia, história, geologia etc. No entanto, a mera existência dessas leis não garante sua efetiva implementação e respeito no contexto educacional indígena. A discussão envolve não apenas a existência desses documentos legais, mas também sua aplicação prática nas escolas indígenas, considerando desafios como a formação de professores capacitados, a adequação

dos currículos à realidade cultural das comunidades e o respeito aos saberes tradicionais indígenas, entre outros aspectos.

Segundo o Censo de 2022 realizado pelo IBGE, a população indígena no Amazonas é de aproximadamente 490.854 pessoas, o que representa cerca de 28,9% do total de indígenas no Brasil. Este número posiciona o Amazonas como o estado com a maior população indígena do país (Amazonas Hoje, 2023). Existem cerca de 65 povos indígenas, que falam 49 línguas distintas e, segundo Rodrigues (1986), citado por Rocha (2019) a diversidade linguística no estado composta por três famílias do tronco tupi, mais doze famílias que agregam 47 línguas¹⁷. Este conjunto linguístico e cultural é reflexo da grande diversidade étnica e linguística presente na região, que é uma das mais ricas em termos de grupos indígenas no Brasil.

Os dados atualizados sobre a população indígena coletados pelo Censo 2022 são essenciais para o desenvolvimento de políticas públicas eficazes. Além disso, entender a diversidade linguística dessas comunidades ajuda na criação de políticas linguísticas que protejam e promovam línguas em risco de extinção, garantindo que essas línguas continuem a ser um veículo vivo de cultura e tradição. A lista abaixo demonstra diversidade de povos que ainda habitam o Amazonas:

¹⁷ Os dados referentes às famílias linguísticas no Amazonas (ainda) não foram atualizados. Devido à escassez de informações disponíveis, não foi possível encontrar dados atualizados em materiais de pesquisa nem no site do IBGE. Entretanto, no endereço <https://www.scielo.br/j/delta/a/5GfsKZSJxXQhXNWFV6vWN8j/> vemos as seguintes informações em relação às famílias linguísticas: Especificamente no Brasil, as línguas indígenas se distribuem por cinco grandes grupos - Tronco Tupi, Tronco Macro-Jê, Família Karib, Família Aruak, Família Pano - além de nove outras famílias menores e dez isolados linguísticos. O Tronco Tupi, por exemplo, é claramente estabelecido e inclui famílias genéticas como Tupi-Guarani, Mondé, Tupari, entre outras. Da mesma forma, o Tronco Macro-Jê abrange famílias como Jê, Bororo, Botocudo, e outras. As línguas da Família Karib são representadas por 20 línguas distribuídas ao norte e ao sul do rio Amazonas, enquanto dezessete línguas constituem a família Aruak, situadas no noroeste e oeste do país

Figura 5 : Povos indígenas que habitam o Amazonas

1. Apurinã	17. Juma	33. Lanawa	49. Siriano
2. Arapaso	18. Kaixana	34. Povo:Makuna	50. Tariana
3. Banawá	19. Kambeba	35. Maraguá	51. Tenharim
4. Baniwa	20. Povo:Kanamari	36. Marubo	52. Ticuna
5. Barasana	21. Povo:Karapanã	37. Matis	53. Torá
6. Bará	22. Katuenayana	38. Matsés	54. Tsohom-dyapa
7. Baré	23. Katukina do Rio Biá	39. Miranha	55. Tukano
8. Borari	24. Kaxarari	40. Mirity-tapuya	56. Tunayana
9. Deni	25. Kaxuyana	41. Munduruku	57. Tuyuka
10. Desana	26. Kokama	42. Mura	58. Waimiri Atroari
11. Dâw	27. Koripako	43. Nadöb	59. Waiwai
12. Povo:Hixkaryana	28. Korubo	44. Parintintim	60. Warekena
13. Hupda	29. Kotiria	45. Paumari	61. Witoto
14. Jamamadi	30. Kubeo	46. Pira-tapuya	62. Yanomami
15. Jarawara	31. Kulina	47. Pirahã	63. Yuhupdeh
16. Jiahui	32. Kulina Pano	48. Sateré Mawé	64. Zuruahã

Fonte: Serviço de informação Indígena – SEII, 1999; Banco de Dados do Programa Povos Indígenas do Brasil – Instituto Socioambiental; Serviço de informação Indígena – SEII, 1999; Banco de Dados do Programa Povos Indígenas do Brasil – Instituto Socioambiental: < Pode ser consultado em: https://pib.socioambiental.org/pt/Categoria:Povos_ind%C3%ADgenas_no_Amazonas. Acesso em março de 2024.

Percebemos a grande diversidade de povos¹⁸ existente no Amazonas, que tem como consequência uma ampla diversidade linguística e cultural desses povos. Por questão de organização territorial, o MEC (2010) dividiu esses povos por etnoterritórios. Dependendo do etnoterritório a que pertence, cada povo desenvolveu um contato diferente com o branco e adotou um processo linguístico próprio. Enquanto encontramos povos indígenas que falam fluentemente a língua portuguesa, outros, porém, têm a língua portuguesa como segunda língua. Em entrevista a presidente do conselho estadual de educação indígena, destaca alguns dos principais fatores que dificultam essa implementação, segundo a representante do CEEI/AM:

- i. Geografia Complexa: O Amazonas é caracterizado por sua vasta área, grande parte da qual é coberta por floresta densa e cruzada por rios. Isso dificulta o acesso regular às comunidades indígenas, especialmente aquelas que são mais remotas e isoladas.

¹⁸ Após o censo de 2022 os número de povos existentes podem até aumentar, ou mesmo diminuir, devido a diversos fdatores como já citados pelo próprio IBGE, entretanto, é possível que a quantidade seja bem superior a que está sendo apresentada na tabela acima, por exemplo, aqui no município de Novo Airão, tempo representantes do povo Lanawa (que não está na lista), que habitam a comunidade Maku - itá, comunidade recentemente formada nas adjancencias do município.

- ii. **Diversidade Linguística e Cultural:** Existem múltiplas etnias indígenas no Amazonas, cada uma com sua própria língua e tradições culturais. Desenvolver currículos que respeitem essa diversidade e ofereçam uma educação relevante e contextualizada é um desafio significativo. **Formação de Professores:** Há uma necessidade crítica de professores bem treinados que sejam fluentes nas línguas indígenas e sensíveis às práticas culturais. Muitas vezes, os professores locais podem não ter o treinamento necessário para lidar com a especificidade da educação indígena, enquanto os de fora podem não entender as línguas locais ou a cultura.
- iii. **Políticas Públicas Flutuantes:** As mudanças políticas podem afetar a continuidade e o financiamento de programas educacionais para povos indígenas. A falta de políticas consistentes e de longo prazo pode desencorajar o desenvolvimento sustentável de práticas educacionais adaptadas às necessidades indígenas.
- iv. **Participação da Comunidade:** Engajar as comunidades indígenas no processo educacional é crucial, mas pode ser desafiador devido a desconfianças históricas ou à falta de comunicação eficaz entre educadores e membros da comunidade. Estes fatores combinam-se para criar um ambiente onde a implementação de uma educação escolar indígena eficaz requer soluções inovadoras e um compromisso contínuo de todas as partes interessadas.

Assim conclui a representante do CEEI/AM:

Mesmo enfrentando as dificuldades sazonais e adversidades, tanto políticas quanto ambientais, o Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEI) tem o compromisso, firme e contínuo, de assegurar que os povos indígenas tenham acesso a educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue, comunitária e de qualidade. Superando obstáculos e buscando fazer cumprir a legislação, que representa a conquista dos diversos povos indígenas, o CEEI trabalha incansavelmente para garantir que esses direitos educacionais sejam fortalecidos, refletindo um esforço persistente para promover inclusão e igualdade no acesso ao conhecimento. (Entrevista feita com a Presidente do Conselho Estadual Indígena de educação - AM, 2024)

O Conselho Estadual de Educação Indígena abrange diversos municípios do Amazonas, onde a educação escolar indígena é implementada. Sua missão é desenvolver políticas que atendam às necessidades específicas das comunidades indígenas, promovendo

igualdade e preservação da identidade cultural. A participação ativa do Conselho garante que as vozes das comunidades sejam ouvidas, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e plural.

Segundo informações coletadas no site do Instituto Federal do Amazonas (2017), o município de São Gabriel da Cachoeira (distante 853 km de Manaus) foi o primeiro município no Brasil a cooficializar as línguas indígenas Nheengatu, Tukano e Baniwa. A cooficialização aconteceu por meio da Câmara de Vereadores local com a aprovação da Lei nº 145, de novembro de 2002.

A Lei nº 6.303, de 19 de julho de 2023, DISPÕE sobre o reconhecimento das línguas indígenas faladas no Estado do Amazonas como patrimônio cultural imaterial, ESTABELECE a cooficialização de línguas indígenas e INSTITUI a Política Estadual de Proteção das Línguas Indígenas do Estado do Amazonas. representa um marco significativo para a valorização e preservação das línguas indígenas no Estado do Amazonas. Essa legislação estabelece o reconhecimento das línguas indígenas faladas no estado como patrimônio cultural imaterial, conferindo-lhes uma proteção especial que visa garantir sua continuidade e transmissão intergeracional. Além disso, a lei prevê a cooficialização de línguas indígenas, o que possibilita seu uso institucional em determinadas localidades, promovendo a inclusão linguística e o respeito à diversidade cultural dos povos originários.

Art. 2º Sem prejuízo do idioma oficial brasileiro, são cooficiais, no Estado do Amazonas, as seguintes línguas indígenas, dentre outras: I - Apurinã; II - Baniwa; III - Desána; IV - Kanamari; V - Marubo; VI - Matis; VII - Matsés; VIII - Mawé; IX - Múra; X - Nheengatu (Língua Geral Amazônica); XI - Tariána; XII - Tikuna; XIII - Tukano; XIV - Waiwái; XV - Waimirí; XVI - Yanomami. (LEI N.º 6.303, DE 19 DE JULHO DE 2023)

É importante frisar que a cooficialização se deu no mesmo momento em que Constituição Federal fora traduzida para o Nheengatu. A publicação foi lançada pela presidente do Supremo Tribunal Federal (STF) e do Conselho Nacional de Justiça, ministra Rosa Weber, em São Gabriel da Cachoeira.

Diante desse cenário, o papel do Conselho Estadual de Educação Indígena ganha ainda mais relevância. Ao abranger esses diversos municípios e escolas, o Conselho desempenha um papel crucial na formulação de políticas educacionais que respeitem e atendam às

necessidades específicas de cada comunidade indígena. Sua presença garante que as vozes dessas comunidades sejam ouvidas e respeitadas em todas as etapas do processo educacional.

Alguns programas de incentivo à educação escolar indígena e valorização do magistério indígena emergiram como forma de capacitação, dentre eles cito o Programa PIRAYAWARA, uma iniciativa pioneira que desempenhou e continua a desempenhar um papel fundamental na formação de professores e na valorização da educação escolar indígena no Estado do Amazonas. Instituído em 1988, sob a égide da Resolução N° 101/98 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), este programa foi especialmente desenvolvido para atender às especificidades e necessidades das comunidades indígenas. Coordenado e operacionalizado pela Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC/AM), o Projeto PIRAYAWARA não apenas capacita inúmeros educadores indígenas, mas também fomenta um ambiente educacional que respeita e incorpora as tradições culturais e linguísticas dos povos indígenas, promovendo assim uma educação verdadeiramente intercultural.

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) e a Coordenadoria de Educação Escolar Indígena (CEEI) desempenham um papel fundamental na observância e implementação da legislação pertinente à educação escolar indígena. Além dessas entidades, outras instituições, como a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), também contribuem significativamente para a oferta de educação voltada para as comunidades indígenas. Ambas as universidades desenvolvem programas e projetos que não apenas atendem às exigências legais, mas também promovem uma abordagem educacional que respeita e valoriza a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas.

A UFAM - Universidade Federal do Amazonas, ela desempenha um papel significativo na educação escolar indígena, oferecendo programas especializados que visam fortalecer a formação de professores e a valorização das culturas indígenas. Através de cursos de graduação e pós-graduação, a UFAM busca integrar os saberes tradicionais indígenas com o conhecimento acadêmicos, promovendo uma abordagem educacional que respeita e celebra a diversidade cultural. Essas iniciativas são essenciais para a promoção da equidade e para o desenvolvimento sustentável das comunidades indígenas na região.

São oferecidos diversos cursos na capital e no interior do estado, abrangendo várias áreas. Em relação aos cursos de licenciatura, a Faculdade de Educação (FACED) é responsável por essa oferta. Dentre os cursos podemos citar: Formação de professores indígenas - Letras e artes - município de Borba, Formação de professores indígenas Humanas e sociais - Maués, Formação de professores indígenas - Humanas e sociais - M. Solimões, entre outros (UFAM,2024) .

Outro curso oferecido pela UFAM é a licenciatura indígena em história, oferecida pelo IFCHS - Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, que apesar de atualmente está desativada, foi uma iniciativa pensada pelos indígenas e para os indígenas.

Os cursos têm como objetivo formar professores indígenas para atuar na educação escolar indígena, promovendo o fortalecimento das línguas, culturas e conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas do Amazonas. O currículo é construído de forma a valorizar os saberes indígenas e integrar esses conhecimentos com as práticas pedagógicas necessárias para a formação docente.

Seguindo a legislação vigente, a Universidade do Estado do Amazonas, oferece o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, instituído pelo Decreto nº 21.666, de 01 de fevereiro de 2001, e autorizado pela Lei Estadual nº 2.637, de 12 de janeiro de 2011, tem como objetivo principal a formação de professores para atuar no magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, o curso visa qualificar os profissionais para a gestão pedagógica em educação escolar e áreas correlatas. Com um currículo que incorpora e dialoga com a rica diversidade amazônica, com especial enfoque nas questões indígenas, o curso é oferecido na modalidade presencial modular. Utilizando o sistema IP.TV, o conteúdo é transmitido para 52 municípios do Estado durante os meses de janeiro, fevereiro e julho de cada ano, garantindo assim a disseminação do conhecimento e o acesso à educação de qualidade em diversas localidades. (UEA, 2024)

A tabela a seguir ilustra de forma sucinta as ações sobre Educação Escolar Indígena a partir da criação do CEEI. Foi elaborada a partir de pesquisas e entrevista junto à presidente da instituição e a partir de Rocha (2019), algumas informações foram coletadas no Diário Oficial do Amazonas.

Tabela 2: Avanços legais da Educação Escolar Indígena no Amazonas

Ano	Evento
1993	Início das atividades de educação escolar indígena pelo IER-AM, com a formação de grupos para construir diretrizes.
1998	Início das atividades de educação escolar indígena pelo IER-AM, com a formação de grupos para construir diretrizes.
1998	Criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI-AM) pelo Decreto nº 18.749/98.
2000	Criação da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) na SEDUC após a extinção do IER-AM.
2001	Aprovação da Resolução nº 11 pelo CEE-AM, que fixa normas para a criação e funcionamento de escolas indígenas.
2001	Instituição da Fundação Estadual de Política Indigenista do Amazonas (FEPI) pelo Decreto nº 22.040.
2013	DECRETO N.º 33.406, DE 18 DE ABRIL DE 2013 - APROVA o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas - CEEI/AM, e dá outras providências.
2015	Aprovação das Matrizes Curriculares de Referência para o Ensino Fundamental e Médio (Resolução nº 2/2014) pelo CEEI-AM.
2018	Aprovação da Resolução nº 03/2018 pelo CEEI-AM. Estabelece normas para criação, credenciamento, funcionamento, autorização e reconhecimento do ensino ministrado nas escolas indígenas, no âmbito da educação básica no estado do Amazonas, e dá outras providências.
2021	Resolução nº 04 de 18/11/2021-CEEI/AM Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Indígena do Amazonas na Educação Básica
2022	Decreto nº 45.726, de 26 de março de 2022- APROVA o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação Escolar indígena do Amazonas - CEEI-AM.

Fonte: arquivo do autor/2024

O estado do Amazonas possui diversas legislações que visam o amparo à educação escolar indígena, refletindo um compromisso com a valorização e a preservação das culturas originárias. Entre essas importantes iniciativas, gostaria de destacar especialmente a Resolução nº 03/2018, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas.

A Resolução N° 003/2018 - CEEI/AM, aprovada em 14 de setembro de 2018, é um documento crucial que estabelece normas abrangentes para a criação, credenciamento, funcionamento, autorização e reconhecimento das escolas indígenas no âmbito da educação básica no Estado do Amazonas. Embasada em uma série de leis, decretos, resoluções e pareceres, esta resolução é composta por 28 artigos. Para facilitar o entendimento e a aplicabilidade, segue-se um quadro que destaca os artigos de maior importância para a educação escolar indígena, assegurando que as disposições sejam implementadas de maneira efetiva e alinhada às necessidades específicas das comunidades indígenas.

Tabela3: Artigos relacionados a EEI - Resolução nº003/2018 -CEEI/AM

Artigo 1º	Art.1º Esta resolução estabelece normas para criação, credenciamento, funcionamento, autorização e reconhecimento do ensino ministrado nas escolas indígenas
Artigo 2º	Art.2º O estabelecimento de ensino, no âmbito da Educação Básica, localizado em terras habitadas por povos indígenas, será reconhecido como escola indígena.
Artigo 3º	Art.3º As escolas indígenas terão ordenamentos jurídicos próprios, fundamentados nas Normas e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, proporcionando um ensino intercultural, bilíngue e/ou multilíngue, a valorização plena da história e cultura de cada povo indígena e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica e seus projetos de vida.
Artigo 6º	Art.6º A escola indígena desenvolverá suas atividades de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, construído com a participação da comunidade, lideranças indígenas, com apoio de organizações governamentais e não governamentais, tendo por base:
Artigo 10º	Art.10 A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino ou Secretaria Municipal de Educação, regulamentará administrativamente as escolas indígenas, reconhecendo-as como unidades próprias, com autonomia para gestar o seu processo educacional, e as proverá de recursos humanos, materiais e financeiros.

Fonte: Produzido pelo Autor, 2024.

Em outra resolução aprovada recentemente de nº 04, datada de 18 de novembro de 2021, destacamos o artigo 14, onde lê-se:

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas em esfera nacional, estadual e municipal, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar. (CEEI-AM/2024).

Em consonância com o artigo citado, a tabela a seguir resume os principais aspectos dos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas, destacando sua importância para a educação indígena conforme estabelecido pela legislação.

Tabela 4: Diretrizes do PPP para escolas indígenas

Aspecto	Descrição
Integração Cultural e Autonomia	Os projetos devem refletir os modos de vida indígenas, adotando princípios como interculturalidade, bilinguismo, multilinguismo e organização comunitária, e alinhar-se às metas etnopolíticas e de sustentabilidade das comunidades.
Flexibilidade Organizacional	As escolas têm autonomia para organizar o ensino em ciclos, módulos, ou outras formas que atendam às necessidades do contexto escolar e comunitário.
Participação Comunitária	A elaboração dos projetos deve ser coletiva, envolvendo professores, lideranças, estudantes e outros membros da comunidade, com apoio de entidades educacionais e organizações indígenas e indigenistas.
Apoio Institucional	Os sistemas de ensino devem colaborar com entidades como o CEEI-AM e a FUNAI para fornecer assessoria especializada e apoiar as escolas na implementação dos projetos.

Fonte: CEEI- AM, 2024

No Amazonas, o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/AM) é fundamental na implementação de políticas educacionais e linguísticas adaptadas às necessidades das comunidades indígenas espalhadas por seus numerosos municípios. Com a missão de promover uma educação que respeite as particularidades étnicas e culturais, o CEEI/AM atua diretamente na formulação de diretrizes que integram os saberes tradicionais indígenas ao sistema educacional formal. Essa atuação abrangente tem como objetivo de facilitar o acesso à educação de qualidade, preservando ao mesmo tempo as línguas indígenas como eixos vitais do currículo escolar. Com projetos que vão desde o desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues até a formação de professores indígenas, o Conselho busca fortalecer as bases de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e representativa das diversas identidades indígenas do estado. (CEEI, 2024)

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas escolas indígenas do Brasil constitui uma ferramenta vital para a promoção de uma educação que respeita e incorpora a identidade

cultural, as tradições e as línguas dos povos indígenas. Segundo Herbeta et. al (2018) apud Baniwa (2014) a eficácia das escolas indígenas depende fundamentalmente da prática da autonomia dos povos indígenas, uma escolha que reflete uma decisão política profunda e transformadora. Argumenta-se que a não efetivação da Constituição em seu pleno sentido implica na necessidade de ações concretas por parte de indivíduos e comunidades. A crença na democracia e na simples participação em conselhos é vista como insuficiente para resolver as questões indígenas. Enfatiza-se que o verdadeiro protagonismo deve ser exercido cotidianamente, e que a luta dos povos indígenas se manifesta também através da educação formal, tanto escolar quanto universitária.

Além disso, o PPP das escolas indígenas é uma expressão dos direitos autônomos desses povos, como destacado na legislação brasileira e em diversos estudos acadêmicos sobre educação indígena. Cada povo é único e possui suas especificidades, logo a pesquisa é crucial nesse processo, não é apenas criar um documento baseado no que achamos que os indígenas precisam, é conhecer de fato a realidade e focar especificamente em um objetivo concreto. Observemos o excerto:

O PPP Apinajé, intitulado “Kagà Jahkrexà Pê Mâtyk Nê Tekator Kôt Mêpahte Amnhĩ Nhîpêx Nê Paxâhpumunh Ho Hihtýx (Fortalecimento da ciência e cultura pela escola Indígena Mâtyk e Tekator)” elaborado pelos professores Julio Kamêr, Cassiano Sotero e pelas professoras Maria Paxlé e Maria Kréré, entre 2014 e 2016, por meio de uma ampla pesquisa e sistematização de conhecimentos, propõe profundas transformações epistemológicas e busca tratar da violência presente no processo histórico de colonização. (HEBERTA *et.al*, 2018, p.28).

O PPP criado especificamente para esse povo é um exemplo de que tais projetos transcendem o âmbito educacional, tocando questões profundas de identidade e resistência cultural. A referência à violência no processo histórico de colonização e a busca por tratar estas questões por meio da educação refletem uma conscientização crítica sobre a continuidade das dinâmicas de poder e a necessidade de reconhecer e curar as feridas deixadas pela história colonial. Este projeto, portanto, não é apenas educacional, mas também um ato de reivindicação de espaço, voz e história para os povos indígenas, o que é fundamental para a verdadeira reconciliação e coexistência multicultural.

Em termos de diretrizes educacionais, alguns instrumentos se destacam como promissores na orientação de como conduzir a educação para os povos indígenas. Entre eles, destacam-se o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA). Ambos oferecem recomendações valiosas, baseadas nas diversas áreas do conhecimento, para a elaboração de currículos escolares que sejam adaptados às especificidades de cada comunidade indígena, respeitando e valorizando suas culturas e costumes.

CAPITULO III - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa apresentada aqui está inserida no campo da Linguística Aplicada e utiliza a metodologia [de cunho] etnográfica em uma abordagem qualiquantitativa na Escola Municipal Luís Carlos de Matos Areosa, localizada no Município de Novo Airão. O foco da pesquisa está nos contextos evidenciados dentro da escola que tem o ensino bilíngue, norteado pela Matriz Curricular Intercultural para as Escolas Indígenas do Estado do Amazonas, implementada pela SEDUC-AM nessa escola.

O objetivo é examinar a situação linguística da comunidade que detém a língua portuguesa como L1 e o Nheengatu como L2, em um contexto onde a criação de um Projeto Político Pedagógico é necessária como o documento norteador da educação escolar da comunidade. O estudo se concentra na dinâmica de ensino entre a Língua Portuguesa como língua de uso da comunidade e o Nheengatu como língua indígena identitária da comunidade, considerando o cenário das políticas públicas estaduais e municipais em conformidade com a legislação vigente. O propósito é avaliar a implementação do ensino bilíngue como política pública na escola da Comunidade Indígena Renascer e como isso reflete o reconhecimento, por parte do poder público.

Para respaldo científico da pesquisa, procurou-se delinear um caminho metodológico que serviu como embasamento para auxílio do saber científico, com a finalidade de coleta de melhores informações que reforcem os objetivos e justificativas da pesquisa. Segundo Demo "pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade" (1987, p. 23). Visando a questão dos contextos para aplicação e/ou criação de um Projeto Político Pedagógico na

perspectiva da Educação Escolar Indígena que contribua para melhoramento da educação na comunidade indígena Renascer.

A opção foi pelo método de pesquisa quali quantitativo para a pesquisa documental e pesquisa de campo. Como instrumentos de pesquisa, utilizou-se entrevistas, observação sistemática e assistemática, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental de cunho etnográfico. As informações foram coletadas em entrevistas e conversas com três professores que compõe o quadro de docentes no turno noturno do ensino médio indígena, oito alunos do 1º ao 3º do ensino médio, compreendidos numa faixa etária de 18 a 56 anos, do sexo masculino e feminino e alguns moradores da comunidade, que foram de suma importância para complementação dessa pesquisa.

As abordagens qualitativa e quantitativa se completam e a melhor maneira de obter os resultados esperados para essa pesquisa seria utilizar ambos os métodos citados, já que precisamos entender a dinamicidade da comunidade pesquisada em relação a língua, cultura e identidade, mas por outro lado, é preciso quantificar os dados adquiridos, a fim de demonstrar com mais clareza e rigor tal realidade.

Em relação aos objetivos mais gerais, a pesquisa pode ser considerada de natureza exploratória, pois esse tipo de pesquisa dá ao pesquisador a flexibilidade de usar diversos meios para alcançar respostas, entender o problema e posteriormente mensurar possíveis propostas de melhoramentos da situação. As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. A coleta de dados pode ocorrer de diversas maneiras, mas geralmente envolve: i) levantamento bibliográfico; ii) entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática com o assunto; e iii) análise de exemplos que estimulem a compreensão (SELLTIZ et al., 1967, p. 63).

3.1 Instrumento da pesquisa: observação sistemática e sistemática

O método observacional é uma das formas mais simplificadas de adentrar o universo do observado, interferindo o mínimo possível, essa técnica atribui ao pesquisador a perspectiva cosmológica do observado, de forma a esclarecer questões, guiando-o as abordagens necessárias para prosseguir com sua pesquisa. Enquanto técnica de pesquisa, a

observação pode assumir pelo menos três modalidades: espontânea, sistemática e participante. Na observação espontânea, o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa os fatos que aí ocorrem. É adequada aos estudos exploratórios, já que favorece a aproximação do pesquisador com o fenômeno pesquisado. (Gil,2017)

Ainda com base em Gil (2017), a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa, pois é a partir dela que é possível delinear as etapas de um estudo: formular o problema, construir hipóteses, coletar dados etc. Seguindo esses parâmetros as observações iniciaram-se no ano de 2018, através de viagens periódicas feitas a partir de interesses políticos, mesmo não sendo uma observação planejada, foi possível definir melhor o problema e criar hipóteses sobre a educação oferecida aos indígenas, as dificuldades que os professores enfrentavam para manter os alunos em sala de aula, considerando o alto índice de evasão escolar.

Tanto a evasão, quando o abandono escolar foram fatores que motivaram a pesquisa, tendo em vista ao final do ano, menos da metade dos estudantes frequentavam as aulas.

Assim, o método de observação sistemático e espontâneo fez com que se percebessem as perspectivas dos comunitários sem a necessidade de criação de situações artificiais, considerando as necessidades da pesquisa.

No intuito de subsidiar a criação e aplicação do Projeto Político Pedagógico da Escola e com anuência da Secretaria de Educação foi possível assistir as aulas de língua portuguesa e de língua indígena. Tudo foi observado a fim de entender o olhar dos alunos e da comunidade sobre a forma como vem sendo conduzido o ensino e como eles tem se empenhado para a utilização do Nheengatu como língua de uso na comunidade, como língua de identidade em seu meio social.

3.2 Pesquisa etnográfica

“A pesquisa etnográfica é um tipo de pesquisa qualitativa que estuda grupos de pessoas enfatizando os sujeitos pesquisados independentemente das teorias que sustentam a descoberta” (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Pode-se inferir que a pesquisa etnográfica é a pesquisa antropológica por excelência, já que se volta para o estudo de múltiplas manifestações de uma comunidade ao longo do

tempo e do espaço. A pesquisa etnográfica clássica envolve uma detalhada descrição da colônia como um todo, o que requer dos pesquisadores, pessoas estranhas à comunidade - longa permanência em campo - longa permanência em campo (GIL, 2019b)

A pesquisa etnográfica permite ao pesquisador vivenciar o dia a dia da comunidade. Assim, através da pesquisa ação foi possível participar das festividades, dos torneios esportivos, da vivência em sala de aula, de conhecer a organização social e cultural da comunidade, bem como dos aspectos linguísticos, atividades do cotidiano.

Na concepção de Geertz (1989), fazer etnografia é como “construir uma leitura” de um manuscrito estranho, que possui incoerências e exemplos transitórios. Após a investigação do universo pesquisado, pesquisador sistematiza as informações coletadas sobre os informantes, de modo que os textos finais não são mais do que interpretações de “segunda e terceira mão”.

Assim, de acordo com os autores, os estudos etnográficos põe o pesquisador como observador, este não pode generalizar, tipificar, não deve intervir com ações que influencie o comportamento do grupo, considerando o cenário particular e natural.

3.2.1 Procedimentos de coleta de dados

Os métodos e abordagens utilizados como seleção dos dados dessa pesquisa tiveram como foco o levantamento documental, seguido de análises quali-quantitativa, utilizando abordagens como entrevistas estruturadas e semiestruturadas, pesquisa de campo e pesquisa etnográfica que foram produtos de observações assistemática e sistemática, do convívio direto com a comunidade e do objetivo proposto no projeto inicial. O processo de desenvolvimento da pesquisa iniciou-se com observações assistemáticas e sistemáticas. As entrevistas subsidiaram o conhecimento sobre a história, a diversidade e relação desses povos com a língua de uso na comunidade, no caso o português, e com o Nheengatu, língua escolhida como identidade linguística da comunidade.

A pesquisa de campo iniciou-se com visitas periódicas à comunidade, para o convívio e conhecimento da rotina dos comunitários, principalmente relacionado com a escola. Todo esse processo me permitiu realizar a coleta de dados e construção do texto da pesquisa, além de criar mecanismo para responder questões de pesquisa e satisfazer os objetivos propostos.

A pesquisa concentrou-se na escola indígena Luiz Carlos de Matos Areosa, localizada na comunidade Renascer, que faz parte do território geográfico do município de Novo Airão-

AM, criada recentemente a comunidade tem em média 50 famílias. A escola foi projetada para atender uma demanda de 30 alunos, porém sua estrutura possibilita expansão do seu espaço físico, caso haja necessidade de atender maior quantidade de alunos.

A escola funciona dos três turnos de ensino. Durante o turno matutino e vespertino é assistida pela Secretaria de Educação do Município, atendendo o ensino fundamental I e II regular, já no turno noturno atende o Ensino Médio Indígena, ofertado pela SEDUC/AM.

3.2.2 O perfil dos informantes

Através de reuniões e com a ajuda de uma das professoras foi possível selecionar 08 (oito) alunos, sendo 04 (quatro) do sexo masculino e 04 (quatro) do sexo feminino, compreendido numa faixa etária entre 18 e 56 anos. Desses informantes 06 (seis) moram na comunidade, e 02 (dois) residem à margem do igarapé, em sítios. Dentre os informantes temos pescadores, agricultores e artesãos.

Quanto ao perfil das professoras, todas são indígenas com idade entre 30 e 43, sendo duas com formação em pedagogia intercultural - UEA e uma com formação em pedagogia - UNIASSELVI. Observa-se que a participação das professoras foram de suma importância para entender a relação entre os alunos e a L1 E L2, além da verificação dos métodos para o ensino dessas línguas diante do embate de uma delas de não possuir a formação na área.

Para elaboração e consolidação do capítulo I - fez-se necessário incluir que foram realizadas entrevistas com mais duas informantes moradoras da comunidade: a cacica (feminino, 67 anos) e a conselheira (feminino, 56 anos).

As informações obtidas foram analisadas por meio de compreensão e interpretação quali-quantitativa, numa perspectiva etnográfica a partir das observações e entrevistas com os participantes, em um período de um ano letivo. Com o intuito de alcançar os objetivos foram seguidos os procedimentos que aqui destaco: entrevistas, uso de celular para registrar a entrevista, anotações em diário de campo, observando a dinâmica da escola e dos professores, assim como os métodos abordados em cada aula, o planejamento, ou outro produto e atitude que contribuísse com a veracidade da pesquisa, foi devidamente aproveitado.

Todo o processo vivenciado durante a pesquisa, em especial as atitudes linguísticas dentro e fora do contexto escolar, em especial em sala de aula, culminaram para a compreensão sobre os anseios desse povo em preservar sua identidade cultural e linguística. É

notável que a educação presente na comunidade através da escola precisa de um documento que norteie sua aplicação, em especial no que tange à língua como elemento identitário.

CAPITULO IV - ANÁLISE DOS DADOS: PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, PROFICIÊNCIA EM NHEENGATU E LINGUA PORTUGUESA, LEITURA E ESCRITA, ATITUDES LINGUISTICAS NA COMUNIDADE INDÍGENA RENASCER

A comunidade indígena Renascer, como muitas outras comunidades indígenas, passou por diversos processos de adaptação ao longo de sua existência, abrangendo aspectos sociais, educacionais e linguísticos. Como explorado no primeiro capítulo deste trabalho, a história dos indígenas da comunidade Renascer, composta por seis povos distintos, revela uma realidade de significativa interação com o mundo externo. Desde seu surgimento, a comunidade faz uso do português como língua materna, resultado de um longo processo de integração com a sociedade envolvente. Apesar dessa forte presença do português, a comunidade Renascer está atualmente dedicada à revitalização da língua Nheengatu, buscando fortalecer essa língua como um elemento fundamental da identidade cultural indígena. Esse esforço visa não apenas preservar um aspecto essencial de seu patrimônio cultural, mas também reforçar laço entre os diversos povos que habitam a comunidade e afirmar sua identidade indígena.

4.1 Educação escolar indígena em Novo Airão: políticas públicas e a criação de um Projeto Político Pedagógico Indígena

Embora as leis que regulamentam a educação indígena no Brasil estejam fundamentadas na Constituição Federal, muitos desafios persistem. Em outras palavras, a falta de interesse ou mesmo de informação resulta na negação dos direitos de muitos povos indígenas. Na teoria, as diretrizes são adequadas, mas na prática, há muito a ser feito, especialmente na implementação da educação escolar indígena. Esta modalidade de ensino requer investimentos significativos, pesquisas e outras medidas, não se limitando apenas a designar uma escola como indígena.

É importante destacar que o município de Novo Airão, no Amazonas, ainda não possui uma política educacional específica para regulamentar a educação indígena. Apesar de a quantidade de pessoas que se autodeclaram indígenas ser bastante significativa. Não há, até o momento da execução dessa pesquisa, dados detalhados sobre o número exato de indígenas

registrados e autodeclarados vivendo no município e nas comunidades adjacentes. Sabe-se que existem mais de 18 povos que se identificam como indígenas, a maioria dos quais reside na zona do campo, especialmente ao longo das margens do rio Negro. O elevado número de autodeclarados, conforme relatado pelos moradores da comunidade onde a pesquisa foi realizada, é resultado, da busca pela sua árvore genealógica, do sentimento de pertencimento à terra e da necessidade de lutar pelos seus direitos.

Com base na lei 210 § 2º da CF/88, é preciso que a discussão sobre políticas públicas seja debatida a partir de uma visão de valorização da cultura e da língua indígena, não pelo interesse de tornar os indígenas bilíngue (o que é relevante e importante para comunidade), mas pelo sentimento de pertencimento desses povos a sua língua, já que a língua reforça suas identidades. De pouco ou nada adianta falar em educação escolar indígena se não são estabelecidos métodos de como inserir o indígena na educação.

Em suma, os moradores da comunidade Renascer entendem a importância da valorização da cultura e da educação multicultural para o resgate e respeito a identidade dos que ali vivem. Isso se torna claro nas palavras da professora SM, 2024:

“Para os habitantes da comunidade a língua é parte da sua história, sabemos que não é fácil, e talvez nem possível ensinar diversas línguas dos diversos povos que aqui vivem, por isso elegemos o Nheengatu como língua identitária, e, dessa maneira, fortalecer o vínculo do povo com a nossa própria história e a história de nossos antepassados” (PROFESSORA SM, 2024)

De acordo com o MEC (1993), A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência, sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não indígenas (MEC, 1993: 12).

Atualmente, os indígenas buscam não precisar ou ter uma tutoria, mas um representante legal que faça parte do seu povo. Dessa maneira, buscam universalizar a educação escolar indígena nas escolas presentes em suas comunidades, eles entendem que é importante aprender a língua portuguesa, mas é preciso revitalizar ou vitalizar uma língua que lhes identifique. Um exemplo a ser seguido pela comunidade é o da Aldeia Waimiri- Atroari, que se localiza na área do município de Novo Airão, na qual segundo Souza (1987, p. 319), o

processo educacional está sendo construído com base nos princípios de autonomia das aldeias, universalização do ensino e educação bicultural, e tem como diretrizes: unificação escrita de língua, educação extensiva a todas as aldeias, alfabetização primeiro na língua materna, planejamento das atividades com os indígenas, material didático que valorize os padrões e a produção cultural existente, e intercâmbio cultural com a sociedade envolvente e com outras etnias.

Mudar o nome de uma escola de ensino regular para escola de educação escolar indígena não contribui para se cumprir o que está previsto na CF e na LDB, nem em outros documentos que norteiam a educação escolar indígena. Mesmo diante de todo amparo legal nacional e internacional é notável que muita coisa ainda precisa ser feita.

Rocha (2019), faz um questionamento muito consistente sobre valorização e revitalização linguística, ela argumenta o seguinte:

Em se tratando de política linguística no sentido de valorização, revitalização e mesmo retomada da língua do antepassado, há que haver alguns cuidados, principalmente quando nos referimos às línguas ágrafas, no caso das línguas indígenas, e mesmo as que já possuem escritas, enfrentam desafios. E mais ainda quando tratamos do passo seguinte da política linguística, o planejamento linguístico, o desafio aumenta, pois não é só inserir a língua ou as línguas indígenas nos programas de formação de professores ou nos currículos das escolas. (ROCHA, p70. 2019).

O argumento de Rocha (2019), destaca uma questão fundamental na implementação de políticas linguísticas em comunidades indígenas, particularmente no que diz respeito à valorização e revitalização de línguas ágrafas ou aquelas que já possuem escritas. No contexto da comunidade Renascer que emprega o ensino bilíngue em Português e Nheengatu, a situação se torna um exemplo ilustrativo das complexidades mencionadas por Rocha.

Seguindo essa linha de discussão, (Santos, 2010) aponta que a educação intercultural deve transcender a mera coexistência de culturas diferentes e promover uma verdadeira transformação social que valorize saberes locais em pé de igualdade com os universais. Santos critica a tendência das políticas educacionais de tratar conhecimentos indígenas como meramente complementares ao currículo padrão, ao invés de integrá-los de forma substantiva.

a) O Projeto Político Pedagógico sob a ótica da comunidade

Dentre tantas coisas que faltam ser feitas, citamos aqui a elaboração de Projeto Político Pedagógico, elaborado pelas escolas indígenas, com a participação de toda comunidade civil e escolar. É preciso entender a importância do PPP, enxergá-lo como um documento que direcione a forma como a educação deve ser conduzida, a partir da necessidade da comunidade escolar. Conforme questiona Betini (2005):

A visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Portanto, o projeto político-pedagógico faz parte do planejamento e da gestão escolar. A questão principal do planejamento é expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação. Assim sendo, compete ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento escolar, em um movimento constante de reflexão-ação-reflexão. (BETINI 2005, 38).

Compactuando com a autora, e, diante do contexto social que foi verificado na comunidade, a tabela foi criada para organizar e destacar de forma clara e concisa a possibilidade da implementação de um projeto político-pedagógico Indígena (PPPI) especificamente desenvolvido de acordo com os contextos vividos na comunidade.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, foram formuladas questões que visam compreender que tipo de educação os indígenas da comunidade desejam, bem como a percepção da comunidade escolar sobre a implementação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que valorize e respeite a cultura local. As questões buscavam identificar as aspirações educacionais da comunidade indígena e avaliar como um PPP poderia ser desenvolvido para refletir e fortalecer a cultura e os saberes tradicionais do povo que ali reside.

Nesse momento da pesquisa foram entrevistados 3 professores, 5 pais/ responsáveis e 5 alunos, dentro de uma dinâmica onde foi explicado a importância desse documento que é o PPP as questões e respostas podem ser verificadas na tabela abaixo.

Tabela 5 : Questionário aplicado a professores, alunos e pais/responsáveis de alunos sobre a implementação de um Projeto Político Pedagógico.

Área	Resposta	Porcentagem (%)
Preservação Cultural e Linguística	Facilitação da preservação da língua e cultura locais	100%

Autonomia e Relevância Local	Aumentar a relevância da educação respeitando práticas e valores culturais locais	100%
Inclusão de Saberes Tradicionais	Enriquecer a educação valorizando os saberes indígenas e promovendo uma educação mais completa	100%
Desenvolvimento Sustentável	Apoiar o desenvolvimento de habilidades relevantes para o contexto local e promover práticas sustentáveis	100%
Políticas Públicas Linguísticas	Apoiar a legalidade e a legitimidade das práticas educacionais que respeitam as especificidades culturais e linguísticas.	100%

FONTE: O próprio Autor, 2024.

A tabela resultante da entrevista com professores, alunos e comunitários faz uma projeção sobre os impactos que um PPP pode representar no contexto educacional indígena na comunidade. Essa organização em forma de tabela permite uma visualização rápida e eficaz dos principais aspectos que justificam a necessidade e os benefícios de um PPP indígena, facilitando a compreensão das várias dimensões em que esse projeto impacta positivamente a comunidade. Além disso, a tabela serve como uma ferramenta útil para apresentar argumentos de forma estruturada, ajudando na discussão acadêmica ou administrativa sobre como tais políticas podem ser implementadas para atender às necessidades específicas de populações indígenas, promovendo sua cultura, autonomia e desenvolvimento sustentável.

Durante uma reunião, a comunidade escolar, por meio de uma atividade dinâmica, chegou à conclusão de que o Projeto Político Pedagógico, no que se refere à educação escolar indígena, deve ser fundamentado na contextualização do ensino, integrando os contextos específicos da comunidade.

Um dos nossos principais anseios para educação escolar indígena na Escola e para o povo da comunidade, é trabalhar através de temas contextuais, de forma a não centralizar apenas nas disciplinas, mas sim, contextualizando todos os conteúdos voltados para a realidade dos povos que aqui habitam. Esses são um dos nossos objetivos a serem alcançados dentro da nossa escola, abordando todos os contextos dos nossos antepassados e contextos contemporâneos culturais, tradicionais, históricos, linguísticos, geográficos, locais, regionais e universais, não focados somente num conteúdo ou disciplina. É importante termos o livro didático elaborados pelos brancos, mas gostaríamos de ter nosso próprio material, que falasse nossa realidade. (COMUNIDADE ESCOLAR INDÍGENA, RENASCER, 2023)

Segundo a professora SM (2023), muito do que eles anseiam já é uma realidade, entretanto, implementar o PPP é uma conquista relevante ao ponto de que esse documento será um documento norteador das práticas pedagógicas e outros assuntos relevantes a escola.

Ao analisarmos a educação na comunidade Renascer a partir do que é oferecido pela Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino - SEDUC, veremos que alguns passos já foram dados. O primeiro dele foi firmar parceria com a Secretaria Municipal de Educação a fim de oferecer educação escolar indígena aos comunitários, com uma matriz curricular própria dessa modalidade de ensino. Segundo redação publicada no site da SEDUC/AM (2023), os projetos políticos pedagógicos são desenvolvidos a partir das experiências específicas de cada localidade. A Matriz Curricular aprovada pelo CEEI/ AM¹⁹ - Conselho de Educação indígena do Amazonas, nos dá ideia de como a educação deveria ser consolidada na escola indígena da comunidade Renascer.

Simas 2006 apud Rocha (2019) nos leva a refletir sobre a forma como vem sendo conduzida a educação indígena, ao dizer que:

(...) não dá para se falar em uma matriz curricular, mas se deve falar em pelo menos três matrizes curriculares, uma vez que elas deveriam ser criadas de acordo com os contextos linguísticos existentes no Amazonas. Do contrário, se estará indo na contramão das orientações sobre Política Linguística em prol de línguas minoritárias, ou seja, se quer criar modelo de matriz uniforme frente à diversidade linguística do Estado, além de ser um modelo vindo de cima e não construído a partir da base, isto é, dos usuários das línguas indígenas (decisores). (SIMAS, 2006, p. 145).

A relevância do comentário da autora é crucial, pois destaca uma prática recorrente nas instituições de ensino, onde muitas vezes os planos e políticas educacionais são desenvolvidos e implementados sem uma devida avaliação de sua pertinência. Parece que as instituições apenas cumprem uma formalidade para atender às exigências legais, negligenciando a necessidade de um planejamento adequado, de projetos inclusivos e da participação efetiva das comunidades, especialmente no contexto da educação escolar indígena. Esta abordagem não só falha em proporcionar uma educação diferenciada, como também contribui para a

¹⁹ O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM), situado na Rua Waldomiro Lustosa, nº 250, Japiim II, CEP 60077-320, em Manaus, AM, foi instituído pelo Governo do Estado, por meio do Decreto nº 18.749, de 6 de maio de 1998, como parte integrante da estrutura da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC/AM).

exclusão de determinados grupos. É fundamental repensar esse modelo para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e respeitosa da diversidade.

Figura 6 - Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Médio para as Escolas Indígenas do Estado do Amazonas - SEDUC/AM



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Médio para as Escolas Indígenas do Estado do Amazonas
Resolução nº 02/2014 – CEEI-AM
A partir de 2015

LEGISLAÇÃO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		2º ANO		3º ANO		CARGA HORÁRIA TOTAL
			AS	HA	AS	HA	AS	HA	
Lei Federal N.º 9.394/96 RES. N.º 02/2012CNE RES. N.º 05/2012CNE RES. N.º 11/2001CEE/AM	Linguagens	Língua Indígena	3	120	3	120	3	120	360
		Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	3	120	3	120	3	120	360
		Arte, Cultura e Mitologia	1	40	1	40	1	40	120
		L.Estrangeira	1	40	1	40	1	40	120
		Práticas Corporais e Esportivas	1	40	1	40	1	40	120
	Matemática	Matemática e Conhecimentos Tradicionais	3	120	3	120	3	120	360
	Ciências da Natureza	Biologia e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
		Física e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
		Química e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
	Ciências Humanas	História e Historiografia Indígena	1	40	1	40	1	40	120
		Geografia e Contextos Locais	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia e Estudos Específicos	1	40	1	40	1	40	120
		Filosofia e Interfaces Culturais	1	40	1	40	1	40	120
		Direitos Indígenas	1	40	1	40	1	40	120
	Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais		2	80	2	80	2	80	240
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		25	1000	25	1000	25	1000	3000

Legenda: A.S: Aulas semanais - H.A: Horas anuais - Semanas letivas: 40

Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais

Formas próprias de educar serão desenvolvidas de forma intercultural e contarão com a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais: os tocadores de instrumentos musicais, cantadores, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas. O procedimento será aplicado em forma de Projetos, através de pesquisa com temáticas e área de interesse dos saberes indígenas nos que envolvem a consulta de outros membros da comunidade. (Resolução CEB/CNE nº. 5/12, art.2º, VII). Eles serão articulados numa perspectiva de formação ampla, contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas, saúde indígena e pluralidade cultural, sendo desenvolvidos com atividades práticas e teóricas, tendo a base na cultura indígena e sua especificidade.

FONTE: CEEI/AM, 2023

É importante destacar que a carga horária do componente curricular de Língua Indígena é equivalente à de Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais (conjunto de saberes, práticas, crenças e valores transmitidos ao longo das gerações dentro das comunidades indígenas), totalizando 360 horas/aula. Isso reflete a valorização da língua indígena, que passa a ter o mesmo prestígio da língua portuguesa no ambiente escolar. É importante o que argumenta Batista (2021, p. 40) "Colocar uma língua em detrimento de outra é negar a existência da diversidade e de culturas diferentes, é colocar que uma cultura está acima da outra, é valorizar costumes e tradições em usurpação aos demais hábitos e costumes praticados por outrem."

Tal medida evidencia o compromisso com ambas as línguas e representa um avanço significativo, especialmente considerando que, em outro momento, o Nheengatu era falado apenas em contextos informais da comunidade, sem espaço na sala de aula.

No que tange ao que ensinar quando o assunto é língua indígena a própria SEDUC/AM, propõe algumas habilidades que deverão ser alcançadas a partir do contexto em que se insere.

Língua indígena – Reconhecer as letras e fonemas; conhecer a classificação de palavras quanto à sílaba tônica; Saber aplicar as regras de pontuação; escrever e oralizar o singular e o plural das palavras (língua do povo); aprender a classificação dos substantivos, adjetivos, verbos, advérbios e outras classes gramaticais; realizar a leitura e interpretação de texto pelos gêneros textuais (bilhete, convite, carta, receita), e também pelos gêneros literários (contos, mitos e lendas) que transmitam a cultura do povo e fortaleçam a comunicação oral e escrita em suas relações sociais. (SEDUC/AM - DIRETRIZES CURRICULARES PEDAGÓGICAS).

O trecho proposto pela SEDUC - AM sugere o ensino da língua indígena a partir de uma abordagem normativa e estruturalista, focada na classificação gramatical e nas regras de pontuação, o que pode desconsiderar as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. A ênfase na escrita e na leitura, com base em gêneros textuais como bilhetes e cartas, pode não refletir a realidade sociocultural das comunidades, especialmente aquelas com tradição oral. Além disso, a imposição de categorias gramaticais ocidentais pode resultar em dificuldades de adaptação e perda da identidade linguística. Há um risco de assimilação linguística, já que o ensino se aproxima dos padrões da língua portuguesa. Para um ensino mais adequado, seria importante valorizar práticas culturais autênticas, respeitando a oralidade e o modo de comunicação próprio do povo indígena.

Quanto ao ensino da língua portuguesa vale citar o que nos traz o RCNEI (1998):

A língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns. (RCNEI, 1988, p. 114).

A língua portuguesa, embora não seja a língua materna da maioria dos povos indígenas, desempenha um papel crucial em várias dimensões da vida dessas comunidades.

A citação do RCNEI (1988) destaca a importância da língua portuguesa para os povos indígenas como uma ferramenta essencial para a defesa de seus direitos, o acesso ao

conhecimento, o reconhecimento e respeito em âmbito nacional e internacional, e a cooperação entre diferentes comunidades indígenas. Ela enfatiza que, embora o português não seja a língua materna desses povos, seu domínio é crucial para garantir a participação plena na sociedade, sem deixar de lado a importância de equilibrar o ensino do português com a valorização e revitalização das línguas indígenas

4.2 Proficiência no uso das línguas Nheengatu e Língua Portuguesa

O Nheengatu, escolhido pela comunidade como a segunda língua (L2) a ser ensinada na escola, desempenha um papel fundamental na construção da identidade e no fortalecimento cultural da comunidade indígena. A decisão de adotar o Nheengatu não foi arbitrária; ao contrário, reflete um profundo compromisso com a revitalização linguística e cultural. Mesmo antes da introdução da educação escolar indígena, essa língua já era utilizada pelos anciãos da comunidade em seu cotidiano, transmitindo palavras e frases que ecoavam a história e a tradição do povo. A implementação do ensino do Nheengatu na escola, portanto, não apenas oficializa uma prática existente, mas também cria uma ponte entre gerações, garantindo que os valores e saberes ancestrais sejam preservados. Além disso, essa iniciativa é fortalecida pela participação ativa dos pais e responsáveis, que são incentivados a reforçar o uso da língua no ambiente familiar, criando um círculo virtuoso de aprendizagem que transcende os limites da sala de aula e permeia a vida comunitária.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, optou-se pela elaboração de questionários como meio de alcançar os objetivos propostos. No entanto, é importante destacar que esse instrumento, embora útil, apresenta limitações para o pesquisador.

a) Uso e atitudes linguísticas no contexto social da comunidade

Com a rotina típica das comunidades ribeirinhas do Amazonas, onde os comunitários dormem cedo e se levantam com o raiar do dia, a comunidade Renascer vive sua comunicação baseada nas ações cotidianas, como o trabalho na roça, as conversas ao fim da tarde, sentados à frente das casas, ou mesmo à beira do campo de futebol. Dentro desse contexto, em determinados momentos, tanto o português quanto o nheengatu são falados. No entanto, é possível perceber que, embora haja interesse em inserir o nheengatu nas conversas do dia a dia, muitas vezes esse idioma é rejeitado, principalmente pelos mais jovens.

A amostra contou com a participação de 8 informantes, sendo 5 mulheres, uma de 65 anos, duas de 40 anos, uma de 26 anos e uma de 18 anos, residentes na comunidade em estudo, complementando foram entrevistados 3 homens, um de 60 anos, outro de 52 e um de 36 anos.

Tabela 6: Usos e atitudes linguísticas de acordo com os contextos sociais da comunidade

	<i>Nheengatu</i>	<i>Português</i>	<i>As duas</i>	<i>%</i>
Que língua é usada com mais frequência em casa para falar com adultos?	10%	90%	-	100%
Que língua você fala melhor?	5%	90%	5%	100%
Que língua é usada com mais frequência em casa para falar com as crianças?	3%	97%	-	100%
Que língua é usada com mais frequência em casa para escrever?	-	100%	-	100%
Que língua é usada no trabalho para falar com seus alunos?	-	100%	-	100%
Que língua é usada com pessoas de mesma idade vizinhança?	-	100%	-	100%
Que língua é usada quando reza ou culto na igreja?	-	100%	-	100%
Que língua as crianças falam com maior frequência?	-	100%	-	100%
Que língua os mais velhos falam com maior frequência?	20%	60%	20%	100%

FONTE: Produzido pelo Autor, 2024. (Adaptado de Silva, 2007:2010 e Cazuza, 2021).

A tabela revela que a comunidade indígena Renascer enfrenta o desafio de revitalizar o Nheengatu em um contexto onde o português é dominante. O Projeto Político Pedagógico deve ser desenhado para abordar essa realidade, criando um ambiente onde o Nheengatu possa florescer como parte integral da identidade cultural da comunidade. A revitalização linguística não apenas fortalece a identidade indígena, mas também contribui para a diversidade cultural e a resistência frente à homogeneização linguística.

De acordo com Lambert e Lambert (1975, p. 100) Atitude linguística também “é uma maneira organizada de pensar, sentir e reagir às pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente”. Não é apenas a escola que

desempenha um papel fundamental na reprodução e revitalização de uma língua; o contexto social da comunidade também deve servir como palco para a prática e execução do idioma que se deseja revitalizar. Os mais jovens desempenham um papel crucial nesse processo, pois serão os responsáveis por transmitir a língua para as futuras gerações.

Os mesmos que participaram da entrevista da tabela anterior também fizeram parte da pesquisa que ilustra a tabela a seguir, assim, a amostra contou com a participação de 8 informantes, sendo 5 mulheres, uma de 65 anos, duas de 40 anos, uma de 26 anos e uma de 18 anos, residentes na comunidade em estudo, complementando, foram entrevistados 3 homens, um de 60 anos, outro de 52 e um de 36 anos. Os informantes citados aqui nessa tabela são os mesmos que foram entrevistados e que resultaram nas análises das tabelas seguintes.

b) Facilidade linguística em língua nheengatu e língua portuguesa na Comunidade Indígena Renascer

Tabela7: Facilidade linguística em língua nheengatu

<i>Língua Nheengatu</i>	<i>Sim (%)</i>	<i>Um Pouco (%)</i>	<i>Não (%)</i>	<i>Total (%)</i>
Fala	20%	50%	30%	100%
Entende	20%	30%	50%	100%
Escreve	-	70%	30%	100%
Lê	-	70%	30%	100%

FONTE: Elaborado pelo autor, 2023. (Adaptado de Silva, 2007:2010 e Cazusa, 2021)

Sobre as atitudes linguísticas, Frosi, Faggion e Dal Corno (2010, p. 23) definem-nas como "[...] uma postura, ou comportamento positivo ou negativo frente a uma língua ou a uma variedade linguística particular, uma reação favorável ou desfavorável face ao modo de falar do outro." No caso da comunidade Renascer, a relação desse povo com o Nheengatu é de harmonia e de identidade, o que coloca a língua como um fator importante no contexto social. Complementando a citação dos autores, Silva (2007, p. 83) afirma que "As atitudes linguísticas relacionam-se com fatos socioculturais e políticos nas escolhas feitas pela sociedade indígena frente à sociedade majoritária."

O questionário contou com a participação de 10 informantes. Os dados sugerem que a comunidade Renascer enfrenta desafios significativos na proficiência linguística em

Nheengatu, com habilidades limitadas principalmente nas áreas de fala e compreensão, e maiores dificuldades ainda na leitura e escrita. Esses resultados indicam a necessidade de estratégias educacionais focadas em aumentar a exposição ao Nheengatu, não só no contexto oral, mas também no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, para que a língua possa ser revitalizada de maneira eficaz e se tornar um elemento vivo e funcional na identidade cultural da comunidade.

Tabela8: facilidade linguística em língua portuguesa

<i>Língua Portuguesa</i>	<i>Sim (%)</i>	<i>Um Pouco (%)</i>	<i>Não (%)</i>	<i>Total (%)</i>
Fala	100%	0%	0%	100%
Entende	100%	0%	0%	100%
Escreve	100%	0%	0%	100%
Lê	100%	0%	0%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024. (Adaptado de Silva, 2007: 2010 e Cazuya, 2021)

Sendo a língua portuguesa a L1, ou seja, a língua falada por toda a comunidade de forma predominante, naturalmente era de se esperar que os atores da educação escolar tivessem total domínio dela. Como podemos observar na tabela acima, dos 10 que responderam ao questionário, todos entendem, falam, escrevem e leem bem a língua portuguesa. Assim, o conhecimento da comunidade em relação a língua portuguesa deixa claro a sua dominância, num sentido de poder sobre as demais línguas minoritárias, entretanto, o espaço que o nheengatu vem tomando é uma prova de que é possível uma comunhão entre línguas, livre de preconceitos e estigmas.

Cazuya (2021, p. 83), fala sobre a importância do português nas comunidades indígenas, argumentando que “Aprender português é a forma que os indígenas têm de conhecer e lutar por seus direitos, transformando-os em sujeitos capazes de discutir junto aos órgãos competentes seus próprios projetos societários indispensáveis para a continuidade da vida em sua aldeia”.

Outra situação observada é que muitos dos indígenas que estão concluindo o ensino médio almejam cursar um curso de nível superior. Sendo exigência das universidades o vestibular composto por redação, onde é exigida a língua padrão, é importante que estes tenham conhecimento do português formal.

Em resumo, a análise comparativa mostra que o português exerce um poder dominante na comunidade Renascer, enquanto o Nheengatu, apesar de seu valor cultural, ocupa uma posição de menor prestígio. Para amenizar essa situação, é fundamental que políticas educacionais e linguísticas sejam implementadas para promover o ensino e o uso do Nheengatu, fortalecendo a relação da comunidade com sua língua indígena.

c) Usos e atitudes linguísticas: contexto social da comunidade

A análise das atitudes linguísticas na comunidade Renascer revela um cenário complexo de convivência entre o português e o Nheengatu, refletindo as dinâmicas socioculturais e linguísticas dessa comunidade.

Tabela 9: Uso e atitudes linguísticas no contexto da Comunidade Indígena Renascer

<i>Atividade (Situações cotidianas)</i>	Língua usada	
	<i>Português</i>	<i>Nheengatu</i>
Conversas na família em casa (Durante as refeições)	x	x
Conversa com os amigos na vizinhança (Ao cair da noite)	x	x
Reuniões da comunidade (Assembleias/encontros)	x	
Trabalho na roça (Capina/plantações)	x	
Pescaria no rio (Ao retirar os peixes)	x	
Caçada na mata (Limpendo as caças)	x	
Celebração da comunidade (Diálogos e cânticos)	x	
Banho no rio (Diálogos/conversas)	x	
Velório / ritos de morte (Despedidas e cortejos)	x	
Comércio na comunidade (Compras e vendas)	x	
Reunião com órgãos do governo (Encontros e discussões)	x	
Encontro com pesquisadores (Durante as entrevistas)	x	
Reuniões na escola (Encontros com pais)	x	
Cultos Evangélicos ou Missa Católica (Reza e preces)	x	
Nas relações com comunidades próximas (Encontros comunitários)	x	x

Eventos esportivos da comunidade (Jogos de futebol)	x	x
--	---	---

FONTE: Elaborado pelo Autor, 2024. (Adaptado de Silva, 2007: 2010 e Cazuza, 2021)

O português é amplamente utilizado em diversos contextos na comunidade, especialmente em atividades formais e públicas, como reuniões comunitárias, trabalho agrícola, pescaria, celebrações religiosas e interações comerciais. O predomínio do português no contexto social da comunidade revela a influência dessa língua como a língua dominante em situações institucionais e econômicas, algo comum em muitas comunidades indígenas no Brasil. Esse fenômeno pode ser explicado pela necessidade de integração socioeconômica e pela influência histórica do português como língua oficial do país.

Embora o Nheengatu seja menos utilizado que o português, ele ainda desempenha um papel importante em contextos informais, especialmente em ambientes familiares e entre amigos. Conversas durante refeições e ao cair da noite são exemplos de situações em que o Nheengatu é utilizado, sinalizando um esforço de revitalização e preservação da língua dentro da comunidade. Segundo Fishman (1991), o uso da língua em contextos domésticos é fundamental para a manutenção de línguas minoritárias, sendo esses ambientes cruciais para a transmissão intergeracional e a preservação cultural.

É possível perceber situações de bilinguismo, nos casos em que o português e o nheengatu coexistem, tal situação demonstra que há uma harmonia entre as duas línguas e que isso reflete a capacidade dos falantes em interagir de forma complementar e em contextos diversificados. Lambert (1967) argumenta que o bilinguismo aditivo - onde uma segunda língua é adquirida sem a perda da primeira - pode promover um equilíbrio linguístico saudável, fortalecendo a identidade cultural e a comunicação efetiva em diversos contextos sociais.

A predominância do português em contextos formais, como reuniões com órgãos governamentais e em escolas, apresenta um desafio significativo para a implementação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que busque fortalecer o uso do Nheengatu. No entanto, o uso contínuo do Nheengatu em situações informais oferece uma base sólida para a promoção da língua em esferas mais amplas. Hornberger (2008), em sua teoria sobre a “ecologia da linguagem”, sugere que integrar o Nheengatu no currículo escolar pode ser uma estratégia eficaz de revitalização, aproveitando as situações onde a língua já está presente para expandir

seu uso. Veiga (1995) sobre Projeto Político Pedagógico, afirma o seguinte “é um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que é constitutiva” (1995, p.13). torna-se aparente que a "intencionalidade constitutiva" mencionada refere-se ao propósito central da escola, que deve ser construído coletivamente e adaptado às necessidades da comunidade escolar. Assim, o PPP se torna uma ferramenta essencial para orientar e consolidar a prática pedagógica em um contexto específico.

c) Leitura e escrita na comunidade Renascer

A escola no Brasil, como criação dos colonizadores, é um elemento externo às culturas indígenas, que tradicionalmente transmitiam seus conhecimentos milenares por meio da oralidade, sem a necessidade de uma estrutura formal de ensino. Com a chegada do colonizador, as línguas ágrafas indígenas passaram a ser registradas por escrito, alterando significativamente a forma como os saberes eram preservados. A escola, intrinsecamente ligada à escrita, trouxe consigo uma nova dinâmica na mediação e transmissão desses conhecimentos nas comunidades indígenas. Complementando o que foi exposto Duarte *et.al.*,(2022, p.06) argumenta o seguinte: “A aquisição da linguagem escrita é uma das principais tarefas que a sociedade atribui à escola, além de ser um indicador de sua eficácia no que concerne ao cumprimento desse objetivo. Assim, escrita e escola são realidades indissociáveis.”

Sobre a questão da leitura e escrita na Comunidade Indígena Renascer. A pesquisa contou com múltiplas perguntas, que foram respondidas de forma conjunta, numa dinâmica onde os participantes se reuniram e chegaram a conclusões, como vemos no quadro abaixo.

Tabela 10: Leitura e escrita na comunidade Indígena Renascer

NAS RELAÇÕES COM NÃO-ÍNDÍGENAS	Leitura	Escrita	Pouco	Nunca	Com frequência
É necessário uso da leitura e/ou escrita nas relações com outras organizações não governamentais?	sim	sim	X		
É necessário uso da leitura e/ou escrita por	sim	sim	X		

professores indígenas?					
É necessário o uso da leitura e/ou escrita por agentes de saúde ou funcionários da escola na área indígena?	sim	sim	X		
É necessário o uso da leitura e/ou escrita nas relações com órgãos públicos locais e regionais? (prefeitura, secretarias municipal e estadual)	sim	sim	X		
É necessário o uso da leitura e/ou escrita nas relações com pesquisadores, técnicos e universidades?	sim	sim	X		
É necessário o uso da leitura e/ou escrita na participação política? (partidos, eleições, candidatura,)	não	sim	X		
É necessário o uso da leitura e/ou escrita nos atos religiosos da comunidade? (textos da bíblia, folhetos litúrgicos, hinários)	sim	sim			X
É necessário o uso da leitura e/ou escrita nas relações comerciais com as comunidades próximas?	sim	sim			X ²⁰
Usam calendários nas escolas?	sim	sim			X
Costumam ler rótulos de produtos e embalagens?	sim	sim			X
<i>NAS RELAÇÕES INTERNAS DAS COMUNIDADES</i>	<i>Leitura</i>	<i>Escrita</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nunca</i>	<i>Com frequência</i>
É necessário o uso da leitura e/ou escrita na relação entre autoridades indígenas? (bilhetes, avisos, cartas)	sim	não	X		
É necessário o uso da leitura e/ou escrita na relação com outros membros da	não	não		X	

²⁰ Com a implementação do programa https://internetparatodos.mctic.gov.br/portal_ip/opencms a conexão entre as comunidades melhorou significativamente. Hoje, elas conseguem manter relações comerciais e pessoais por meio de aplicativos de comunicação, como o WhatsApp. Embora ainda existam dificuldades com o sinal, essa iniciativa se mostrou uma alternativa extremamente valiosa para os indígenas da comunidade em estudo.

comunidade? (bilhetes, avisos, cartas)					
É necessário o uso da leitura e/ou escrita na relação com parentes que moram em outras aldeias ou outras áreas? (bilhetes, cartas)	sim	sim			X
É necessário o uso da leitura e/ou escrita em situações do dia a dia dentro da aldeia ou entre aldeias?	não	não	X		
As pessoas da comunidade têm costume de se comunicar através de bilhetes ou cartas com parentes que moram na cidade	sim	sim	X		
Há pessoas que leem jornais, boletins ou revistas que chegam à comunidade?	não	não		X	

FONTE: Elaborado pelo autor, 2024 (Adaptado de Silva, 2007:2010 e Cazusa, 2021).

A análise do exposto sobre a leitura e escrita na comunidade indígena Renascer revela aspectos importantes que devem ser considerados na implementação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola da comunidade. O resultado da entrevista mostra que a leitura e a escrita são necessárias em várias situações, principalmente nas interações com ONGs, pesquisadores e familiares distantes, embora a frequência de uso varie. Professores indígenas também necessitam dessas habilidades, embora de forma variável, o que sugere que o PPP deve incluir componentes que fortaleçam a alfabetização e a comunicação escrita entre os docentes, garantindo um ensino mais eficaz.

Desenvolver a escrita em língua indígena é uma das formas importantes, e, possivelmente, umas das mais eficazes, para uma política de resistência da língua indígena frente às pressões da língua majoritária. E é também um dos instrumentos mais eficazes de uma política indigenista de fortalecimento e modernização da língua indígena, indispensável para sua sobrevivência futura (D'ANGELIS, 2005, p. 15).

Hoje, a necessidade de conviver entre os saberes tradicionais e o mundo moderno faz com que as habilidades de leitura e escrita sejam não apenas valiosas, mas essenciais para a sobrevivência cultural, social e econômica dos povos indígenas. A introdução da escrita,

longe de ameaçar suas tradições, pode ser vista como uma ferramenta de empoderamento que permite às comunidades indígenas se expressarem, registrarem e transmitirem seus conhecimentos de maneiras que dialoguem tanto com suas tradições quanto com as exigências do mundo contemporâneo.

Ademais, o uso da leitura e escrita na comunidade indígena Renascer, especialmente em situações que envolvem interações com não-indígenas, revela a importância do letramento como prática social. A leitura e a escrita são empregadas de forma seletiva e estratégica, dependendo da necessidade específica, como interações com ONGs, relações com órgãos públicos ou participação em atos religiosos. Esse tipo de letramento não é apenas técnico, mas também cultural e social, refletindo as demandas e as pressões externas sobre a comunidade. Soares (2004) destaca que o letramento deve ser entendido como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em diferentes contextos, indo além da simples decodificação de textos.

As relações internas, como a comunicação entre autoridades indígenas e outros membros da comunidade, observa-se um uso reduzido da leitura e escrita. Isso pode estar relacionado à tradição oral predominante e à relevância de práticas comunicativas que não dependem do texto escrito. No entanto, em interações com parentes em outras aldeias ou em áreas urbanas, o uso da escrita torna-se mais frequente, sugerindo uma adaptação às necessidades comunicativas impostas pelas distâncias físicas.

A análise linguística aplicada da situação de leitura e escrita na comunidade indígena Renascer revela que essas práticas são profundamente influenciadas pelas necessidades sociais, políticas e pedagógicas da comunidade

4.3 Reflexões sobre a Implementação do Projeto Político Pedagógico na Comunidade Indígena Renascer

A implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) na comunidade indígena Renascer representa um marco significativo no fortalecimento da identidade cultural e na revitalização da língua Nheengatu. A equiparação da carga horária da Língua Indígena à da Língua Portuguesa (360 horas/aula) não apenas confere prestígio à língua nativa, mas também sinaliza um compromisso institucional com a promoção de uma educação intercultural. Segundo Veiga (1995), o PPP deve ser um processo permanente de reflexão e adaptação às realidades da comunidade, o que se aplica perfeitamente ao contexto de Renascer.

No entanto, é importante ressaltar os desafios que ainda se impõem. A predominância do uso do português, especialmente entre os mais jovens, conforme apontado por Fishman (1991), reflete a complexidade de revitalizar uma língua em um ambiente onde a língua majoritária exerce forte influência. A teoria da “ecologia da linguagem” de Hornberger (2008) reforça que a revitalização linguística só será eficaz se houver uma integração da língua Nheengatu em todos os contextos sociais e escolares, ampliando seu uso além das salas de aula.

Além disso, Rocha (2019) destaca a necessidade de um planejamento linguístico cuidadoso, que leve em consideração a realidade sociolinguística da comunidade. A mera introdução de uma língua no currículo não garante sua revitalização. É necessário que a comunidade esteja plenamente envolvida no processo, como propõe Santos (2010), que defende uma educação intercultural que promova uma transformação social profunda, valorizando saberes locais em pé de igualdade com os universais.

A implementação do PPP na comunidade Renascer já representa um avanço notável, mas é imperativo continuar investindo em materiais didáticos adequados, na formação continuada dos professores e em políticas educacionais que incentivem o uso do Nheengatu no cotidiano. Como argumenta D'Angelis (2005), a escrita em língua indígena é uma das formas mais eficazes de resistência contra a hegemonia da língua majoritária, sendo fundamental para a sobrevivência futura dessas línguas.

Portanto, o PPP da comunidade Renascer se consolida como uma ferramenta crucial para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e conectada às necessidades locais. Ele tem o potencial de não apenas transformar a realidade educacional da comunidade, mas também de servir como um modelo para outras comunidades indígenas que enfrentam desafios semelhantes na revitalização de suas línguas e na preservação de suas identidades culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa investigou a possibilidade da implementação de um Projeto Político Pedagógico a partir de contextos sociais, econômicos, culturais e linguísticos da Comunidade Indígena Renascer. De acordo com a pesquisa, constatou-se um forte desejo por parte da comunidade escolar em implementar um Projeto Político Pedagógico (PPP) que atenda às

suas especificidades. A comunidade reconhece a importância desse documento como uma ferramenta essencial para a revitalização da língua Nheengatu e a valorização dos saberes indígenas, ao mesmo tempo em que se alinha aos requisitos do sistema educacional formal e a educação contemporânea. O apoio para a criação do PPP vem de um consenso coletivo de que este documento poderá não apenas fortalecer a identidade cultural, mas também promover melhorias significativas na qualidade da educação local.

No entanto, apesar do interesse e empenho da comunidade, um dos principais desafios identificados é a falta de envolvimento e apoio dos órgãos competentes. A ausência de políticas públicas direcionadas e o desinteresse de gestores educacionais têm dificultado o avanço do processo de implementação do PPP. Essa lacuna entre o desejo da comunidade e o suporte institucional revela a necessidade urgente de uma maior articulação entre as lideranças comunitárias e as esferas governamentais, a fim de garantir que as demandas indígenas sejam ouvidas e que os recursos necessários sejam alocados para a concretização do projeto.

Atualmente, a implementação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) voltado para a educação indígena é plenamente viável, graças ao marco legal que ampara os direitos dos povos indígenas no Brasil. Friso que a Constituição Federal de 1988, especialmente por meio dos artigos 210 e 231, garantiu a esses povos o direito à educação diferenciada, respeitando suas línguas, culturas e tradições. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto do Índio reforçam a obrigatoriedade de uma educação escolar indígena que valorize os saberes tradicionais e a identidade cultural. Esses dispositivos legais não apenas permitem, mas incentivam a criação de PPPs específicos para as comunidades indígenas, possibilitando uma educação que esteja em sintonia com as realidades locais.

No entanto, essa realidade é bastante recente. Antes da promulgação da Constituição de 1988, a educação escolar indígena não existia da forma como a conhecemos hoje. O modelo anterior, marcado por políticas de assimilação, visava integrar os povos indígenas à sociedade nacional por meio da negação de suas culturas e línguas. A ideia era que esses povos deixassem para trás suas tradições para se tornarem "cidadãos brasileiros" dentro dos moldes da cultura dominante. A educação escolar não reconhecia a especificidade indígena, mas funcionava como uma ferramenta de aculturação. Hoje, ao contrário, o foco é a autonomia dos povos indígenas e a preservação de suas identidades, algo que só se tornou possível com a garantia de seus direitos constitucionais.

A questão linguística da comunidade indígena Renascer valoriza a língua portuguesa como instrumento de poder e inserção na sociedade dominante, pois ela é a língua oficial do país, mas se empenha na revitalização do Nheengatu, que busca reafirmar a identidade cultural dos povos que compõem essa comunidade. Embora o português seja amplamente utilizado como primeira língua, o esforço para promover o Nheengatu como língua identitária representa uma tentativa de resgatar e fortalecer a herança ancestral. Esse movimento de revitalização linguística está diretamente relacionado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) que a comunidade deseja implementar. O PPP não apenas reconhece a importância do ensino bilíngue, mas também reforça a valorização do Nheengatu como parte central da formação educacional, ao mesmo tempo em que integra os saberes tradicionais e a educação formal.

Nesse sentido, o projeto proposto vai além de uma simples reestruturação curricular; ele visa criar um ambiente educacional em que o Nheengatu seja vivenciado de forma prática e cotidiana. Isso inclui o desenvolvimento de materiais didáticos específicos e a promoção de atividades que incentivem o uso da língua tanto em sala de aula quanto em contextos comunitários. Através dessa abordagem, o PPP busca não só revitalizar a língua, mas também fortalecer os laços culturais, promovendo a coesão entre os diferentes povos que compõem a comunidade e garantindo que as futuras gerações tenham acesso a uma educação que respeite e preserve sua identidade indígena.

Concluo, portanto, que o ensino na Comunidade Indígena Renascer requer uma atenção mais profunda e estratégica, pois, de modo geral, ainda há muito a ser feito. Não basta apenas criar um documento político, já que as leis que amparam a educação escolar indígena estão estabelecidas. É crucial compreender que cada povo tem suas especificidades, características próprias e seus anseios. O verdadeiro desafio é garantir que esse documento seja reconhecido e aplicado conforme as necessidades educacionais da comunidade. Inserir a palavra "indígena" no nome da escola sem promover uma educação genuinamente indígena é apenas uma medida superficial. Para que a educação escolar indígena seja significativa, ela deve ser enraizada na cultura, na língua e nos saberes tradicionais, transformando o sistema educacional em um espaço de fortalecimento da identidade e autonomia dos povos indígenas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Alzira Alves de. **Serviço de proteção ao índio**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SERVI%C3%87O%20DE%20PROTE%C3%87%C3%83O%20AOS%20%C3%8DNDIOS.pdf>. Acesso em: 11/12 2023.
- ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio: ambigüidades e contradições na LDB**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002. 170 p.
- AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense: Educação Infantil**. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.
- ALMEIDA, Carina Santos de. **O Indigenismos e a escola entre os povos indígenas do Oiapoque**. Revista Espaço academico.n235N- Jul/ ago, 2022. bimestral. ISSSN 15196186.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1984). **Dos métodos de ensino de língua aos princípios de organização do currículo: Uma revolução copernicana?** In: Almeida Filho, J. C. P. (Org.). Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes.
- ARAÚJO, J. C. (2010). **O índio na escola: a luta pela educação escolar indígena no Brasil (1964-1991)**. Editora UNICAMP.
- BANIWA, G. (2006). **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional.
- BANIWA, Gersem. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 35-49, jan./jun. 2010.
- BATISTA, Marciano de Carvalho. **Escola indígena e ensino da língua: uma análise das práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô**. 2023. 201f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.
- BETINI, Geraldo Antônio. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola**. EDUC@ção - Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.
- BOMFIM, A.B. (2017). Patxohã: **A retomada da língua do povo Pataxó**. Revista Linguística – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 13(1), 303–327.
- BRASIL.BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Artigo 79 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Parecer 13/CNE/CEB, 2012.
- BRASIL. Lei 6001, de 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o estatuto do índio** Brasília. 1975. p 5-16.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI)**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

BURATTO. Lucia Gouvêa, **a educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**: disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>> acesso em 02 de março de 2024.

CALVET, Laurent; FISHER, Adlai. Multifractality in asset returns: theory and evidence. **Review of Economics and Statistics**, v. 84, n. 3, p. 381-406, 2002.

CARVALHO, José Porfírio Fontenele de, Depoimento editado e atualizado a partir de MILANEZ, Felipe (Org), Memórias Sertanistas: cem anos de indigenismo no Brasil. São paulo. Editora SESC, 2015.

CARVALHO, Juliana. **Linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa: a oralidade em sala de aula**. revista de educação pública, desde 2001 a serviço da educação. ISSN: 1984-6290ISSN: 1984-6290.

CARVALHO. Maria Lúcia R. D. **Escola e democracia**. São Paulo: EPU. 1979. 108p.

CATTAI Maria Dirlene da Silva; PENTEADO Miriam Godoy. **A formação do professor de matemática e o trabalho com projetos na escola**. Portal Scielo. Ciênc. educ. (Bauru) vol.15 no.1 Bauru 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 25/07/23, às 16h.

CAZUZA, Rauciele da Silva. **A Língua Portuguesa na comunidade indígena tikuna**. São José I, ilha do camaleão, município de Anamã-AM. Rauciel da Silva Cazuza, 2021. 106 f.: il color 31cm.

CELLANI, M. A. A. (2008). **A prática da linguística aplicada**: Refletindo sobre o ensino de línguas estrangeiras. São Paulo: Pontes Editores.

CELLANI, M. A. A. (2008). **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil**. In: SIGNORINI, M. C.; CAVALCANTE, M. C. (ORG.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**, São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

CESAR, América Lúcia Silva; MAHER, Terezinha Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena – uma introdução. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 3, p. 1297–1312, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653792>. Acesso em: 29 maio. 2024.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Direitos indígenas na Constituição Federativa no Brasil de 1988 DISPONÍVEL EM: portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis1.pdf ACESSO EM 25/02/2024.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Legislação indígena no século XX. Comissão pró índio de São Paulo.** Editora USP 1992. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Programas bilíngues, diglossia e língua indígena na escola. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (orgs.). **Desafios atuais da educação escolar indígena.** 1a. ed. Campinas; Brasília: Núcleo de Cultura e Educação Indígena da ALB; Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005a, p. 117-121.

D'Angelis. Wilmar da Rocha. Línguas Indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/84209>.

DA SILVA, Antônia Rodrigues; **A educação escolar indígena na educação básica: uma redundância na lei 1.** La Recherche en Éducation, n. 13, p. 36-47, 2015.

DEMO, P.; **Introdução à metodologia da ciência.** 2ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1987. 118 p. Disponível <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php>. Acesso em: 26/09/21.

DUARTE, Janismara Oliveira et al. **leitura e escrita na escola estadual indígena coronel mota, comunidade indígena olho d'água/rr.** Humanas em Perspectiva, v. 26, 2022.

DURAZZO, L. (2021). **A garantia do seguimento indígena: Ciência ritual, rede proká e revitalização linguística no Submédio São Francisco.** Policromias . Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, (6), 423–462.

FARACO, C. A. A pesquisa aplicada em linguagem. D.E.L.T.A., v 17: Especial, 2001, p. 1-9

FAM - Fundação Almerida Malaquias. Disponível em: <https://fundacaoalmerindamalaquias.org/Acesso> em 22 de março de 2024.

FREIRE, J.R. Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio.** In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – Setembro 2002. P.17-33. Manaus-Amazonas.

FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O. M. **Estigma: cultura e atitudes linguísticas.** Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

FISHMAN, Joshua A. **Sociología del Lenguaje.** Madrid: Cátedra, 1995.

FISHMAN, J. A. (1991). Reversing Language Shift: **Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages.** Multilingual Matters.

GADIN, Danilo. **Temas para um projeto político pedagógico;** Editora Vozes, Petropolis, RJ, 2001.

GARRIDO, V.L. História e Geografia do Município de Novo Airão – 2008.

GIL, Antonio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo : Atlas, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019b.

GEERTZ, C. **Do ponto de vista de nativo: a natureza do pensamento antropológico**. In: O saber local: novos ensaios de antropologia interpretativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, p. 85-107, 2001.

GOHN, M. G. (2006). **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Editora Vozes.

GONÇALVES, M. A. S. (2014). "**Educação escolar indígena: a situação atual e os desafios para uma educação intercultural**". Revista Brasileira de Educação, 19(58), 15-37.

GOOGLE MAPS. Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-2.4777357,-1.0768689,6627m/data=!3m1!1e3!5m1!1e4?entry=ttu>. Acesso em 07 de dezembro de 2023.

GRUPIONI, L. D. B. (1992). **Entre penas e cores: cultura material e identidade Bororo**. *Cadernos De Campo (São Paulo - 1991)*, 2(2), 4-24.

GRUPIONI, L. D. B. (1998). "**A escola e os povos indígenas no Brasil**". In: Delgado, L. C. B. (Org.). História dos Índios no Brasil. Companhia das Letras.

GRUPIONI, L. D. B. '**A nova ldb e os índios: a rendição dos cara pálidas**: < Disponível: [file:///C:/Users/valde/Downloads/cadcampo,+cadernos_de_campo_n1_105-114_1991%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/valde/Downloads/cadcampo,+cadernos_de_campo_n1_105-114_1991%20(2).pdf) > Acesso em 21 de maio de 2024.

GRUPIONI L.D.B. **Tempos de Escrita**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2008.

GRUPIONI L.D.B **A Educação Escolar Indígena no Brasil: a passos lentos**. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). Povos indígenas no Brasil – 1996/2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

HERBETTA, A. (2018). **Políticas de inclusão e relações com a diferença: considerações sobre potencialidades, transformações e limites nas práticas de acesso e permanência da UFG**. Horizontes Antropológicos, 24(50), 305-333.

HORNBERGER, N. H. (2008). *Continua of biliteracy. Language Policy and Pedagogical Practice*. Springer.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Pesquisa Geográficas** (2010). <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena.html>.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022)**. Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro:

LAMBERT, W. E. (1967). **A social psychology of bilingualism**. Journal of Social Issues.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace. E. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

LEI N.º 6.303, DE 19 DE JULHO DE 2023 <Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2023/7/9853: >Acesso em dezembro de 2024.

LIMA, Antonio carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do estado no Brasil**. Petrópolis. Vozes, 1995.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação escolar indígena no século XXI: en-cantos e desencantos / Gersem Baniwa**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

MARCONI, Marine de Andrade; LAKATOS, Eva Maria . **metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas 2017.

MAHER, T. M. **A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória**. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Revista Panorâmica – ISSN 2238-9210 - V. 25 (2018). Edição comemorativa. 76 Brasília, DF: MEC/SECADI, 2006.

MAHER, T. M. Sendo Índio em Português. In: Signorini, I. (org.) **Língua(gem e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2018, p. 115-138.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Democracia, liberdades e utopias: **História da educação escolar indígena no Brasil** - Alguns apontamentos. XIV encontro estadual de História- ANPUH Rio Grande do Sul - de 18 a 21/07/2018.

MEIRELES, José Manuel Ribeiro. **O contexto da educação escolar indígena brasileira**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais -RBHCS. Vol. 12, nº 24, julho - dezembro de 2020.

MOITA LOPES, L. P. **Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar**. In: ROCA, R. C. P. P. (Org.). Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. (2006). **Linguística aplicada nas Américas: O elo entre a teoria e a prática**. São Paulo: Parábola Editorial.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MONSERRAT, Ruth. “ **Conjuntura atual da Educação Indígena**” In. Emiri, L. e Monserrat, R. (org), Iluminuras. São Paulo, 1989.

OLIVEIRA DUARTE, J. ., Silva, J. ., Souza da Cunha, M. ., da Silva Trindade, D. ., & Vieira Araujo, M. . (2022). **leitura e escrita na escola estadual indígena coronel mota, comunidade indígena olho d’água/RR**. *Humanas Em Perspectiva*, 26. Recuperado de <https://periodicojs.com.br/index.php/hp/article/view/1024>

OLIVEIRA, M. L. (Org.). O acolhimento do desejo na educação: um desafio para educadores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

OLIVEIRA, Manoel Inácio de. **Educação Escolar indígena no município de Manaus (2011-2021)** Percursos e desafios em torno das Políticas Públicas Municipais/ Manoel Inácio de Oliveira. Orientadora: Joycilene Gomes da Cruz - MANAUS/Amazonas -2022.

OLIVEIRA, Rubens Auto da Cruz FUNAI/DGPC. Postos Indígenas da FUNAI / Primeira Delegacia Regional / Estado do Amazonas. 1972, p. 1, 2, 7 e 8.

PARECER TÉCNICO Nº 450/2017-SEAP/ Ministério Público Federal: **procuradoria-geral da república secretaria de apoio pericial** - Centro Regional Brasília - https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/grupos-de-trabalho-1/demarcacao/legislacao/pareceres/parecer-seap-450-2017-pgr-00169903_2017.pdf.

PORRO, Antônio. **Dicionário etno-histórico da amazonia colonial**. Disponível em: https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aporro-2007-dicionario/Porro_2007_Dicionario_etno-historico_Amazonia_colonial.pdf. Acesso em 15 de julho de 2024.

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

ROCHA, Suely da Silva. **O ensino da Língua Portuguesa como L2 na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré**. As políticas Públicas sob o olhar Ticuna da comunidade Umariçu II. Suely da Silva Rocha 2019 - 117, f - il, color; 31 cm.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RODRIGUES, A.D.1984/1986. **Relações internas na família linguística tupi-guarani**. Rev. de Antropologia, 27/28: 33-54.

RODRIGUES, J.B. **Rio Jauapery**: pecificação dos Crichanás. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/221694>. acesso em 02 de agosto de 2024.

SANTOS, Ariane Coelho dos. **Sehay Pot'i Sateré-Mawé**: a Educação no “Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nusoken I” / Ariane Coelho dos Santos. 2020. 140 f.: il. color; 31 cm.

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

SANTOS, Rita Floramar Fernandes dos. **Povos indígenas e universidade** : pedagogias decoloniais e o diálogo intercientífico na formação docente nas amazônias / Rita Floramar Fernandes dos Santos . 2000. 249 f.: il. color; 31 cm.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SEDUC- AM - Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino.Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas elege pela primeira vez uma mulher para a sua presidência. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/conselho-estadual-de-educacao-indigena-do-amazonas-elege-pela-primeira-vez-uma-mulher-para-a-sua-presidencia/> Acesso em: 28/03/2023.

- SILVA, A ;SANTOS,S ; JUSTINA, D. **Entrevista com Kanavillil Rajagopalan**:ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. Revista de Letras Norte@mentosEstudos Linguísticos, Sinop, v. 4, n. 8, p.75-81, jul./dez.2011.
- SILVA, Raynice Geraldine Pereira da. **Estudo fonológico da língua Sateré-Mawé I** Raynice Geraldine Pereira da Silva.-- Campinas, SP: [s.n.], 2005.
- SILVA, R. G. P. (2014). **Esboço sociolingüístico Sateré-Mawé**. *Tellus*, (13), 73–101.
- SILVA, Raynice Geraldine Pereira. **Esboço sociolingüístico Sateré-Mawé**. *Tellus*, p. 73-101, 2007.
- SILVA, Graciete Barros; DE SOUZA, Janaene Leandro. **Sociedade e Multiculturalismo: Uma reflexão a luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Revista Eletrônica Acervo Saúde, n. 23, p. e202-e202, 2019.
- SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R.C.M . **Letramento Indígena Potiguara**. Manaus: Valer, 2000.
- SOUZA, Cecília Maria Rodrigues de. **Anotações sobre a implantação da escola na área waimiri-atroari**. Linguística indígena na América Latina. Editora da Unicamp. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai www.etnolinguistica.org.
- SOARES, **Magda**. Letramento: Um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TASSINARI, A.M.I. **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira**. Ilha: Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-245, 2008.
- TOLLEFSON, James W. **Planning language, planning inequality**. Londres: Long-man, 1991.
- UEA - Universidade do Estado do Amazonas. Pedagogia intercultural indígena. Disponível em: <https://cursos1.uea.edu.br/index.php?dest=info&curso=87>. Acesso em 03 de janeiro de 2024.
- UFAM - Universidade Federal do Amazonas. FACED. Disponível em: <https://ufam.edu.br/graduacao.html>. Acesso em 29 de agosto de 2024.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Papyrus, 1995
- VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 6ª ed. São Paulo: Papyrus, 2008.
- WAIMIRI ATROARI: **Divulgando nossa história= Waimiri Atroari: a' a ikaaenptypy** - São Paulo: ISA - Instituto Ambiental, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES, ALUNOS, PAIS/ RESPONSÁVEIS DE ALUNOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PPP.

Área	Pergunta	Opções
Preservação Cultural e Linguística	Qual é um dos principais benefícios da inclusão da preservação cultural e linguística em um PPP indígena?	A) Aumento da quantidade de horas de aula B) Facilitação da preservação da língua e cultura locais C) Redução dos custos operacionais da escola D) Implementação de tecnologias avançadas
Autonomia e Relevância Local	Qual é uma vantagem de permitir que a comunidade defina seus próprios objetivos educacionais no PPP?	A) Garantir que todas as escolas sigam a mesma abordagem B) Aumentar a relevância da educação respeitando práticas e valores culturais locais C) Padronizar os currículos em todas as regiões do país D) Reduzir o número de disciplinas oferecidas
Inclusão de Saberes Tradicionais	Qual é um benefício da inclusão de conhecimentos tradicionais e contemporâneos no PPP?	A) Uniformizar o currículo com outros estados B) Enriquecer a educação valorizando os saberes indígenas e promovendo uma educação mais completa C) Aumentar o tempo dedicado a matérias acadêmicas D) Simplificar a administração escolar
Desenvolvimento Sustentável	De que forma o PPP pode orientar a educação para o desenvolvimento sustentável?	A) Focando apenas em disciplinas acadêmicas tradicionais B) Apoiar o desenvolvimento de habilidades relevantes para o contexto local e promover práticas sustentáveis C) Impor um currículo uniforme para todas as escolas D) Reduzir a quantidade de atividades extracurriculares
Políticas Públicas Linguísticas	Como um PPP pode responder às exigências de políticas públicas para uma educação culturalmente apropriada?	A) Ignorando a legislação nacional B) Apoiar a legalidade e a legitimidade das práticas educacionais que respeitam as especificidades culturais e linguísticas C) Reduzir o número de disciplinas obrigatórias D) Centralizar a administração escolar

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS - Relação com a Língua Portuguesa e Nheengatu. (Adaptado de Silva, 2007: 2010 e Cazuya, 2021)

Língua Nheengatu	Sim (%)	Um Pouco (%)	Não (%)	Total (%)
Fala				
Entende				
Escreve				
Lê				

Língua portuguesa	Sim (%)	Um Pouco (%)	Não (%)	Total (%)
Fala				
Entende				
Escreve				
Lê				

APÊNDICE III - USO DA LÍNGUA NO CONTEXTO SOCIAL DA COMUNIDADE (Adaptado de Silva, 2007: 2010 e Cazuya, 2021).

	Português	Nheengatu	As duas	total
Que língua é usada com mais frequência em casa?				
Que língua você fala melhor?				
Que língua é usada com frequência para ler livros?				
Que língua é usada com mais frequência em casa para escrever?				
Que língua é usada no trabalho para falar com seus alunos?				
Que língua é usada quando reza na igreja?				
Qual é a língua de suas preces?				
Que língua os mais velhos falam com maior frequência?				
Língua usada				
Portuguê	Nheengatu	Atividade		Situações

s			contínuas
		Conversas na família em casa	Durante as refeições.
		Conversa com os amigos na vizinhança	Ao cair da noite.
		Reuniões da comunidade	Assembleias/encontros
		Trabalho na roça	Capina/plantações.
		Pescaria no rio	Ao retirar os peixes.
		Caçada na mata	Limpendo as caças.
		Celebração da comunidade	Diálogos e cânticos
		Festa ou ritual indígena	Cânticos e danças
		Banho no rio	Diálogos
		Velório / ritos de morte	Despedidas e cortejos.
		Comércio na aldeia	Compras e vendas
		Reunião com órgãos do governo	Encontros e discussões
		Encontro com pesquisadores	Durante as entrevistas
		Reuniões na escola	Encontros com pais
		Cultos Evangélicos ou Missa Católica	Reza e preces
		Nas relações com comunidades próximas	Encontros comunitários
		Eventos esportivos da comunidade	Jogos de futebol

APÊNDICE IV - USO DA LÍNGUA EM CONTEXTO DO DIA A DIA (Adaptado de Silva, 2007: 2010 e Cazusa, 2021)

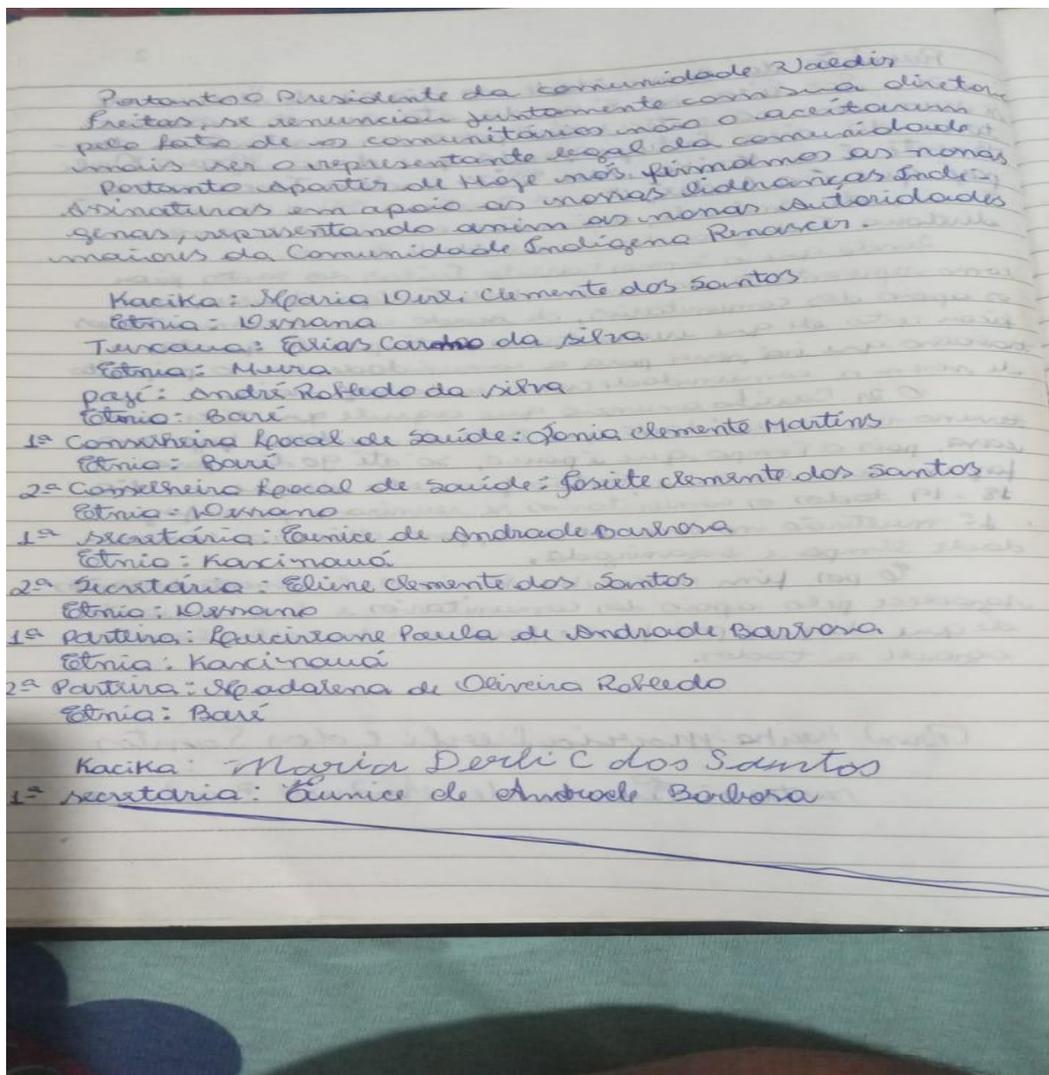
APÊNDICE V - LEITURA E ESCRITA NA COMUNIDADE RENASCER (Adaptado de Silva, 2007: 2010 e Cazusa, 2021).

NAS RELAÇÕES COM NÃO-ÍNDÍGENAS	SITUAÇÕES DE USO					
	Leitura	Escrita	Pouco	Nunca	Algumas vezes	Com frequência
É necessário uso da leitura e/ou escrita nas relações com outras organizações não governamentais?						
É necessário uso da leitura e/ou escrita por professores indígenas?						
É necessário o uso da leitura e/ou escrita por agentes de saúde ou funcionários da escola na área indígena?						

É necessário o uso da leitura e/ou escrita nas relações com órgãos públicos locais e regionais? (prefeitura, secretarias municipal e estadual)						
É necessário o uso da leitura e/ou escrita nas relações com pesquisadores, técnicos e universidades?						
É necessário o uso da leitura e/ou escrita na participação política? (partidos, eleições, candidatura,)						
É necessário o uso da leitura e/ou escrita nos atos religiosos da comunidade? (textos da bíblia, folhetos litúrgicos, hinários)						
É necessário o uso da leitura e/ou escrita nas relações comerciais com as comunidades próximas?						
Usam calendários nas escolas?						
Costumam ler rótulos de produtos e embalagens?						
NAS RELAÇÕES INTERNAS DAS COMUNIDADES						
É necessário o uso da leitura e/ou escrita na relação entre autoridades indígenas? (bilhetes, avisos, cartas)						
É necessário o uso da leitura e/ou escrita na relação com outros membros da comunidade? (bilhetes, avisos, cartas)						
É necessário o uso da leitura e/ou escrita na relação com parentes que moram em outras aldeias ou outras áreas? (bilhetes, cartas)						
É necessário o uso da leitura e/ou escrita em situações do dia a dia dentro da aldeia ou entre aldeias?						
As pessoas da comunidade têm costume de se comunicar através de bilhetes ou cartas com parentes que moram na cidade						
Há pessoas que leem jornais, boletins ou revistas que chegam à comunidade?						

ANEXOS

ANEXO I - ATA DE AUTODECLARAÇÃO DE COMUNIDADE INDÍGENA



ANEXO II - DECRETO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA LUIS CARLOS DE MATOS AREAOSA

ESTADO DO AMAZONAS
MUNICÍPIO DE NOVO AIRÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE GOVERNO
DECRETO MUNICIPAL Nº 011 - SEMGOV, DE 21 DE FEVEREIRO DE 2022.

Dispõe sobre a criação de escolas municipais de ensino fundamental.

O PREFEITO MUNICIPAL DE NOVO AIRÃO, ROBERTO FREDERICO PAES JUNIOR, no uso das atribuições que lhes são conferidas pela Lei Orgânica do Município, artigo 70,

CONSIDERANDO a necessidade de atendimento à demanda existente na área de ensino fundamental,

DECRETA:

Art. 1º Ficam criadas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental abaixo relacionadas, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação deste município de Novo Airão/AM:

ESCOLAS RURAIS

Nº	NOME DA ESCOLA	COMUNIDADE	DATA DA CRIAÇÃO	GEO REFERÊNCIA
01	Escola Municipal São Lázaro	Bacaba	12/06/1995	01°54'36.04"S / 61°17'29.78"W
02	Escola Municipal Luiz Tomé Veloso	Aracari	16/04/1985	02°22'16.47"S / 61°05'07.58"W
03	Escola Municipal Rui Barbosa	Aturiá	18/04/1985	02°03'12.11"S / 61°08'31.94"W
04	Escola Municipal São Francisco	Caioczinho	12/10/1993	01°42'49.2"S / 61°24'23.66"W
05	Escola Municipal São José	Sobrado	18/05/1985	02°30'55.14"S / 61°03'09.48"W
06	Escola Municipal Jaú Lázaro	Jaú Lázaro	22/02/2005	02°03'09.24"S / 62°06'33.39"W
07	Escola Municipal Dom Pedro II	Nova Esperança – Igarapé Açú	04/10/1985	02°49'37.86"S / 60°47'10.62"W
08	Escola Municipal Tancredo Neves	Tanauá – Rio Jauaperi	08/06/1993	01°20'21.68"S / 61°34'52.33"W
09	Escola Municipal Maria Sales	São Pedro – Rio Jauaperi	29/06/1989	01°04'20.12"S / 61°32'41.01"W
10	Escola Municipal Elifio Pacheco	Bom Jesus do Puduari	10/09/1993	02°07'19.6"S / 61°11'59.77"W
11	Escola Municipal Raimundo de Melo Freitas	Palestina – Rio Jauaperi	04/10/2005	01°17'28.67"S / 61°36'17.05"W
12	Escola Municipal Santo Elias	Santo Elias	29/06/1995	01°55'24.47"S / 61°23'58.52"W
13	Escola Municipal Jaú Tambor	Jaú Tambor	04/10/2005	02°13'24.97"S / 62°26'07.47"W
14	Escola Municipal Indígena Luiz Carlos de Mattos Areosa	Renascer	06/06/2017	02°28'26.86"S / 61°04'58.79"W
15	Escola Municipal Indígena Myry	Mirituba	06/06/2017	01°59'14.61"S / 61°17'24.04"W
16	Escola Municipal Montetro Lobato	Castanho	10/07/1995	02°04'05.09"S / 61°13'54.21"W

Art. 2º As despesas decorrentes da execução do presente Decreto correrão por conta de dotações orçamentárias próprias da Secretaria de Educação.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogam-se as disposições em contrário.

CERTIFIQUE-SE. REGISTRE-SE. PUBLIQUE-SE. CUMPRE-SE.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE NOVO AIRÃO, em 21 de fevereiro de 2022.

ROBERTO FREDERICO PAES JÚNIOR

Prefeito Municipal

Publicado por:
Raimundo Gomes de Abreu
Código Identificador: G5AXJFGED

Matéria publicada no Diário Oficial dos Municípios do Estado do Amazonas no dia 23/02/2022 - Nº 3060. A verificação de autenticidade da matéria pode ser feita informando o código identificador no site: <https://diariomunicipalaam.org.br>

ANEXO III - TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor (a) (a) colaborador.....,

Convidamo-lo (a) a participar da pesquisa de mestrado **CONTEXTOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA INDÍGENA DA COMUNIDADE RENASCER- NOVO AIRÃO/ AM**, cujo pesquisador responsável é Francisco de Souza Belem, sob a orientação da professora Dra. Raynice Pereira Geraldine com endereço profissional na Universidade Federal do Amazonas - PPGL, Faculdade de LETRAS, Departamento da Faculdade de LETRAS, sito campus da UFAM- Coroado – I, Manaus- AM, Brasil, e-mail: francisco.speci@hotmail.com.

O objetivo central desta pesquisa consiste em contribuir com as práticas e métodos utilizados por professores da educação básica, cumprindo com o que está explicitado na CF de 1988, a saber: a Educação Indígena e a implementação de um PPPI que venha contribuir com a melhoria do ensino aprendizagem sobre os saberes dos povos indígenas. O interesse é o fortalecimento identitário na escola da comunidade RENASCER, do município de Novo Airão, Amazonas.

O (A) Sr (a) está sendo convidado (a) por acreditarmos que as entrevistas realizadas com você, pode contribuir com o estudo. Pedimos seu consentimento para que as entrevistas sejam gravadas em áudio, que, após, serão transcritas e textualizadas, tendo o devido cuidado de preservar o conteúdo das mesmas, pois seu conteúdo será utilizado e analisado na dissertação.

O (A) Sr (a). tem de plena liberdade de recusar a participação ou retirar sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele (a) recebe neste serviço. O local da pesquisa é a Escola Municipal Luis Carlos de Matos Areosa, localizada na comunidade do Renascer/Novo Airão-AM.

Caso aceite participar da pesquisa, enfatizamos que faremos uso de procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes, por isso alertamos para o fato de que durante sua participação na pesquisa, pode ser que por algum motivo, você corra o risco de sentir-se constrangido ou desconfortável, devido aos questionamentos que lhe serão feitos. Se assim o for, pode nos procurar para esclarecermos suas preocupações e dúvidas, pois é de nosso interesse amenizar tais riscos, inclusive caso seja necessário, garantir atendimento psicológico, por conta do pesquisador.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: coletar informações importantes sobre o tema investigado, de forma que as mesmas poderão ser generalizadas para as demais instituições pertencentes à Rede Municipal de Educação do Município de Novo Airão.

Se julgar necessário, o (a) Sr (a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente sob a forma financeira.

Também estão assegurados ao (à) Sr (a) o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante (você).

Asseguramos a você o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao (à) Sr (a) a manutenção do sigilo e da privacidade da sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O (A) Sr (a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável Francisco de Souza Belem a qualquer tempo para informação adicional no endereço Rua Santos Dumont, 107, Centro, Novo Airão-AM, Tel. (92) 984754415, e-mail: francisco.speci@hotmail.com.

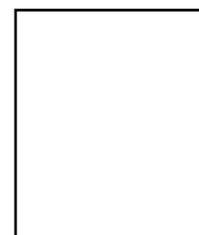
Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) Sr (a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, tendo sido informado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da referida pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participe desta pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação do mesmo. Este documento será emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós. Declaro.

Novo Airão, ____ / ____ / ____

Assinatura do Responsável Legal



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO IV - CARTA DE APRESENTAÇÃO À INSTITUIÇÃO DE ENSINO



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Manaus, 20 de Janeiro de 2022.

À Senhora

Sra. Coordenadora,

Ao cumprimentá-la cordialmente, utilizamo-nos do presente documento para apresentar-lhe o pesquisador Francisco de Souza Belém, matrícula 2220411, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, sob a orientação da Prof.^a Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva.

Em razão do seu projeto de pesquisa para a dissertação de mestrado intitulado “CONTEXTOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA INDÍGENA DA COMUNIDADE RENASCER - NOVO AIRÃO/AM.”, o pesquisador, acima apresentado, necessita realizar pesquisa bibliográfica, de campo, descritiva e documental acerca das políticas educacionais indígenas do município de Novo Airão.

Para tanto, solicitamos permissão de Vossa Senhoria e sua equipe pedagógica, para o acesso ao levantamento quantitativo de alunos indígenas nas escolas municipais do município de Barreirinha, ressaltando que, conforme exige os dispositivos legais sobre a ética nas pesquisas científicas, os nomes de quaisquer pessoas envolvidas nesse trabalho, sem a devida autorização, não serão divulgados.

Certo de Vossa parceria, agradecemos e nos colocamos à disposição para contribuir com vossas atividades, assim como para esclarecimentos. Nesse sentido, informamos nosso contato:

Celular e WhatsApp: (92) 993881524

E-mail: raynicemao@yahoo.com.br/raynice@bol.com.br