



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

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE
MANAUS (2005-2011)

Jonise Nunes Santos

MANAUS-AM
2012

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

JONISE NUNES SANTOS

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE
MANAUS (2005-2011)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro.

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Santos, Jonise Nunes.

C287f

Educação Escolar Indígena no Município de Manaus
(2005-2011): UFAM, 2012.

129 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade
Federal do Amazonas, 2012.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto
Pinheiro.

1. Políticas Públicas 2. Movimento Indígena 3. Educação
Escolar Indígena I. Pinheiro, Maria das Graças Sá
Peixoto II. Universidade Federal do Amazonas
III. Título

CDD 372(811.4)(043.3)

JONISE NUNES SANTOS

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE
MANAUS (2005-2011)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro.

Aprovado em 02/05/2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a Rosa Helena Dias da Silva – Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a Therezinha de Jesus Pinto Fraxe – Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

DEDICATÓRIA

*A meu pai, Joselito Conceição Santos, que
povoou minha imaginação com sonhos de
dias mais justos e melhores, a partir do
acesso à educação.*

*A minha mãe, Maria de Nazaré de
Souza Nunes, que estendeu seu amor aos
seus filhos.*

*A minha irmã, companheira de luta e de
construção de sonhos, Joselene Santos
Nunes.*

*A meu cunhado, Reynaldo Pinheiro
Nunes, que tem dedicado grande amor à
minha irmã, aos meus filhos e aos meus
pais.*

*Aos meus irmãos, Josevane Nunes Santos
e Raimundo Nazareno Nunes.*

*Aos meus sobrinhos e sobrinhas
Aos meus filhos, Mariana e Antônio
Santos Mota Branco.*

*A Dalcly Gonçalves Pereira, tia-amiga, pela
amizade incondicional.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter abençoado meus caminhos e pelas pessoas que me acompanharam nesse percurso, especialmente:

Profa. Dra. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro, por ter aceitado o desafio de continuar pesquisando sobre a temática da educação escolar indígena, pela dedicação, companheirismo, paciência, partilha de seus conhecimentos e experiências.

Profas. Dras. Rosa Helena Dias da Silva e Valéria Augusta de Medeiros Weigel, pela participação, atenção e contribuição na Banca do Exame de Qualificação.

Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo apoio.

Colegas do Mestrado, particularmente: Inéias Simas, José Eurico, Cintia Lins, Janilce Negreiros, Guiomar Carvalho, Luzia Mara, Angela Afonso.

Larissa Nascimento, pela presença constante.

Maria do Carmo Polari Castelo Branco e Felipe Palmeiras, pela amizade e apoio.

Romy Cabral – amiga-irmã - e família, pela amizade, solidariedade, companheirismo, partilha, risos.

Companheiros do Núcleo de Educação Escolar Indígena (2005-2009) - SEMED/Manaus, do Departamento de Gestão Escolar/SEDUC (2010-2011) e da Gerência de Educação Escolar Indígena (2010-2011) - SEDUC, pela troca de experiências e de sonhos

Professores Indígenas de Manaus e suas respectivas comunidades, pela oportunidade de partilhar de suas experiências de luta frente aos desafios apresentados no cotidiano de outro contexto social

Nayemy Moraes, pela amizade e apoio

Mariana e Antônio Santos Mota Branco, pelo amor construído distante, que rompe os desafios da vida

Muito Obrigada!

*Educar é como catar piolho na cabeça de
criança.*

*É preciso que haja esperança, abandono,
perseverança.*

*A esperança é a crença de que se está
cumprindo uma missão;*

*O abandono é a confiança do educando na
palavra;*

*A perseverança é a perseguição aos mais
teimosos dos piolhos;*

*é não permitir que um único escape, se
perca.*

*Só se educa pelo carinho e catar piolho é o
carinho que o educador faz na cabeça do
educando, estimulando-o pela palavra e pela
magia do silêncio.*

*Ser educador é ser confessor dos próprios
sonhos e só quem é capaz de oferecer o colo
para que o educando repouse a cabeça e se
abandone ao som das palavras mágicas,
pode fazer o outro construir seus próprios
sonhos.*

*É pouco importa se os piolhos são apenas
imaginários [...]*

(DANIEL MUNDURUKU, 2005)

RESUMO

A pesquisa aborda o percurso da construção da proposta de implantação da modalidade educação escolar indígena no Município de Manaus, a partir do recorte histórico correspondente ao período de 2005 a 2011. A condução teórico-metodológica da investigação baseou-se na abordagem qualitativa, considerando as ações do poder público municipal frente às reivindicações do movimento indígena de Manaus por uma oferta de educação diferenciada. A abordagem qualitativa é reafirmada pelo método dialético, evidenciando as relações estabelecidas no processo de construção da escola diferenciada. Para realização dessa pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A pesquisa apresenta as políticas públicas para educação escolar indígena, em âmbito nacional, fazendo referência às políticas definidas no Estado do Amazonas em atenção à escolarização dos povos indígenas. A fundamentação teórica está sustentada pelos conceitos Diversidade Cultural, Identidade Étnica, Educação Indígena e Escola Indígena, que embasam a discussão sobre o processo educacional dos povos indígenas. Verifica as reivindicações das organizações e comunidades indígenas para oferta de educação diferenciada em conformidade aos processos próprios de aprendizagem de cada etnia organizada em Manaus. Identifica as ações do poder público municipal em atendimento às demandas apresentadas pelos indígenas, considerando as orientações nacionais para implantação de escola específica e diferenciada dos povos indígenas. Nesse processo, o poder público municipal avançou na definição de diretrizes e planos de ação para oferta da educação escolar indígena, no entanto, não concretizou a implantação da referida modalidade, que permanece como um desafio a ser superado pelo poder público municipal.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Movimento Indígena. Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

The research addresses the course of construction of the proposed deployment of the sport indigenous education in the city of Manaus, from the historical period for the period 2005 to 2011. Conducting theoretical and methodological research was based on a qualitative approach, considering the actions of municipal government before the claims of the indigenous movement of Manaus by offering a differentiated education. The qualitative approach is endorsed by the dialectical method, showing the relationships established in the construction of differentiated school. To conduct this research, we used a literature search and document analysis. The survey shows the public policies for indigenous education, national in scope, referring to the policies outlined in the State of Amazonas in mind the education of indigenous peoples. The theoretical concepts are supported by the Cultural Diversity, Ethnic Identity, Indigenous Education and Indigenous School, which underlies the discussion of the educational process of indigenous peoples. Verifies the claims of indigenous organizations and communities to offer differentiated education according to their own learning processes of each ethnic group organized in Manaus. Identifies the actions of municipal government in meeting the demands made by indigenous peoples, considering the national guidelines for implementation of specific and differentiated school of indigenous peoples. In this process, the municipal government has made progress in setting guidelines and action plans for supply of indigenous education, however, has not achieved the implementation of this modality, it remains a challenge to be overcome by the municipal government.

Key-Words: Public Policy. Indian Movement. Indigenous Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Questões norteadoras.....	14
Objetivos.....	14
Revisão da Literatura.....	14
Procedimentos Metodológicos.....	16
Estrutura da Dissertação.....	19
CAPÍTULO I	
1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIVERSIDADE CULTURAL, EDUCAÇÃO INDÍGENA E ESCOLA INDÍGENA.	20
1.1 Políticas Públicas e Educação Escolar Indígena.....	22
1.2 Diversidade Cultural e Identidade Étnica.....	36
1.3 Educação Indígena e Escola Indígena.....	48
CAPÍTULO II	
2 MOVIMENTO INDÍGENA: REIVINDICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE MANAUS	54
2.1 Comunidades Indígenas.....	56
2.2 Organizações Indígenas.....	63
2.3 Reivindicações para a Educação Escolar Indígena.....	70
CAPÍTULO III	
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE MANAUS (2005- 2011)	83
3.1 Primeiras Iniciativas e Ações.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
FONTES DE PESQUISA	101
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	111

INTRODUÇÃO

As políticas públicas para educação escolar indígena são produtos das reivindicações dos povos indígenas, por meio da mobilização do movimento indígena e de grupos da sociedade civil organizada pelo reconhecimento do direito ao exercício da identidade própria de cada povo, assim como pela valorização e manutenção da sociodiversidade indígena.

Até a Constituição Federal – CF de 1988, as políticas educacionais estendidas aos indígenas expressavam as políticas públicas que preconizavam a integração desses povos à sociedade nacional, pois não os consideravam, enquanto sujeitos protagonistas de seu futuro, na elaboração dos projetos de governo para desenvolvimento econômico do Brasil.

A escola para os povos indígenas esteve subordinada à política e ao investimento voltados ao processo de integração dos indígenas à sociedade envolvente, por meio de estratégias e métodos educacionais que possibilitassem a homogeneização cultural e nacionalização dos povos indígenas e a sua respectiva transformação em trabalhadores nacionais.

Nos dias atuais, a proposta de educação escolar indígena diferenciada busca redefinir as práticas educativas escolares e contribuir com o fortalecimento dos povos indígenas frente ao processo de globalização que as comunidades indígenas tendem a vivenciar com o crescimento das cidades, a exploração de recursos naturais nas terras habitadas por eles, e a busca por educação e saúde nos centros urbanos.

O acesso dos povos indígenas à educação escolar diferenciada e específica pode contribuir com a conscientização desses povos sobre sua cultura, seus direitos, além de ser instrumento político e propositivo de estratégias para fortalecimento do povo, pois a escola indígena busca agregar, em sua estrutura pedagógica, tanto os conhecimentos tradicionais quanto os da sociedade envolvente.

O diálogo estabelecido entre índios e não-índios pode contribuir na construção de uma educação sensível à diversidade sociocultural e às questões de alteridade. A escola indígena apresenta-se como espaço, tanto de confrontos interétnicos, quanto de criação de novas formas de convívio e reflexão, levando à conquista da educação diferenciada, que visa à autonomia política e econômica desses povos indígenas.

A reflexão proposta pelo diálogo interétnico proporcionou a inserção da temática indígena no conjunto de interesses para investigação da autora durante a prática docente em

Língua Portuguesa do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, no Município Benjamim Constant, Estado do Amazonas, em 2002, destinado aos professores da rede pública, especificamente no Programa Especial de Formação Docente – PEFD.

Essa formação não era específica para os professores indígenas, no entanto havia docentes da etnia Tikuna, já que a região amazônica do Alto Solimões há predominância desse Povo. Nesse contexto, o contato com os desafios da escola indígena tornou-se inevitável, pois os docentes apresentavam suas dúvidas em relação ao processo educacional indígena frente ao contato com a sociedade envolvente.

A aproximação com a questão indígena se estreitou em 2004, em face da oportunidade de ser docente das disciplinas Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e da Pesquisa, do Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores Indígenas da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas/ SEDUC – Programa Pira-Yawara¹².

A prática docente no referido Programa favoreceu a troca de experiências com outras comunidades indígenas, possibilitando conhecimento sobre parcela da diversidade cultural e étnica presente no Estado, pois as turmas do Programa são formadas considerando a área cultural dos povos, ou seja, uma turma é formada por representantes de várias etnias com parentesco, como no Vale do Javari, que abriga os povos Matis, Kulina, Marubo, Kanamari, Mayoruna.

Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus/ SEMED estabeleceu um Plano com dez metas, dentre as quais constava o atendimento, com educação diferenciada, às comunidades indígenas. Essa meta foi estabelecida visando atender às organizações indígenas que reivindicavam a escola diferenciada para as comunidades indígenas, pertencentes a diversas etnias, que se deslocavam de outros municípios amazonenses ou que passavam a se identificar como indígenas.

No Município de Manaus, os indígenas, de diversas etnias, têm se organizado em diversos espaços e estabelecido residência, a exemplo do povo Tikuna, no bairro Cidade de Deus; dos Sateré Mawé, em uma área no limite dos Conjuntos Santos Dumont e Redenção; dos Kokama, no Ramal do Brasileirinho, Km 8, Puraquequara II; dos Dessana, na Comunidade São João, localizada na BR 174, Km 4; dos Tukano, Tariano, Wanano, Dessana, Baniwa, Piratapuia, que estabeleceram um espaço de discussão no Conjunto Villar Câmara,

¹ AMAZONAS/SEDUC. *Projeto Pira-Yawara – Programa de Formação de Professores Indígenas no Estado do Amazonas*. 1998. Pira-Yawara é um termo genérico da língua geral utilizado para denominar as espécies de boto.

Aleixo; dos Apurinã, no bairro Jorge Teixeira/Val Paraíso; dos Baré, Kambeba, Karapana, que se organizaram em comunidades na margem dos rio Negro e Cuieiras, na extensão pertencente ao território de Manaus.

Para criação da escola indígena, inicialmente, foi criado na estrutura da SEMED o Núcleo de Educação Escolar Indígena para estudar a proposta de implantação da modalidade educação escolar indígena, surgindo, assim, oportunidade para outra vivência com a temática indígena, por meio da atuação como assessora pedagógica.

Em 2005, a proposta da SEMED/Manaus era acompanhar as comunidades indígenas, realizando, inicialmente, um diagnóstico sócio-educativo sobre cada grupo étnico, para depois atendê-los, considerando as especificidades de cada comunidade. Durante essa ação, outras comunidades se manifestaram, solicitando também o reconhecimento de seus direitos à educação específica.

O processo histórico para implantação da educação escolar indígena e escola indígena no Município de Manaus passa a ser interesse de análise, diante da reivindicação dos povos indígenas pelo cumprimento de seus direitos, e das ações estabelecidas pelo poder público para atender às demandas apresentadas nas comunidades indígenas, que têm se organizado frente aos desafios, gerados pelo contato com a sociedade envolvente.

Dessa forma, buscou-se, por meio dessa pesquisa, identificar as estratégias e instrumentos utilizados pelo movimento indígena de Manaus para assegurar o direito à educação e, por conseguinte, à escola específica e diferenciada, enquanto processo educativo para contribuir na valorização e fortalecimento da identidade e da cultura de cada etnia.

A pesquisa procura também analisar como o poder público municipal de Manaus tem viabilizado a política nacional de educação escolar indígena no seu sistema público de ensino, em atenção à demanda apresentada pelo movimento indígena, para oferta de educação diferenciada e específica às comunidades indígenas.

Assim, a pesquisa analisa o processo histórico para implantação da educação escolar indígena e escola indígena no sistema municipal de ensino de Manaus. Nesse processo, focalizam-se as propostas do movimento indígena para a escola indígena, como também, as ações do poder público local em articulação com as políticas públicas para educação escolar indígena.

Questões Norteadoras

- Quais as reivindicações apresentadas, a partir de 2005, pelo movimento indígena para o processo de implantação da modalidade educação escolar indígena e escola indígena?

- Quais as ações realizadas pelo poder público municipal de Manaus, no período de 2005 a 2011, para o processo de implantação da modalidade educação escolar indígena e escola indígena?

Objetivos

- Geral

- Analisar o processo histórico para implantação da modalidade educação escolar indígena e escola indígena no sistema municipal de ensino de Manaus, focalizando as propostas do movimento indígena e as ações do poder público local, em articulação com as políticas públicas para a educação escolar indígena firmadas para a educação nacional.

Específicos

- Verificar as reivindicações do movimento indígena no processo para implantação da modalidade educação escolar indígena e escola indígena no sistema municipal de ensino de Manaus, no período de 2005 a 2011.

- Identificar as ações do poder público municipal de Manaus no processo para implantação da modalidade educação escolar indígena e escola indígena, no período de 2005 a 2011.

Revisão da Literatura

As pesquisas e os estudos sobre a temática indígena suscitam diálogos da área da educação com outras ciências, contribuindo na construção e no aprofundamento de conhecimentos e entendimento sobre as diferentes formas de interação e relação sócio-cultural

na e entre as comunidades e/ou povos indígenas, destes com a sociedade envolvente, e sobre o entendimento das sociedades indígenas por parte dos não-indígenas.

Essas pesquisas proporcionam também compreensão sobre os aspectos sócio-políticos que têm permeado as experiências de vida dos indígenas no passado e no presente, contribuindo para ampliar e difundir o conhecimento científico sobre essas sociedades, assim como para propor e implementar alternativas e políticas públicas que somem aos projetos de futuro de muitos povos para fortalecimento da cultura étnica.

A temática da educação escolar indígena tem sido objeto de estudos e pesquisas com mais intensidade, a partir do reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas na CF – 1988 e de modo recorrente com o estabelecimento de políticas públicas para implantação da modalidade educação escolar indígena. Esses estudos e pesquisas compõem um campo de saber interdisciplinar, com volume crescente de produção.

Em âmbito nacional, constata-se uma produção significativa, iniciada com reflexões sobre a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena³, bem como sobre a língua indígena na escola e os processos tradicionais de socialização das crianças indígenas, ampliando a discussão na efetivação da educação escolar indígena e da escola específica e diferenciada aos povos indígenas e suas implicações.

A consulta em anais de pesquisas nacional e regional sobre a produção científica em educação registra trabalhos na perspectiva de análise da temática indígena, relacionadas às problemáticas da educação escolar indígena, estendendo-se da presença da escola em terras indígenas, passando pelas políticas públicas para educação escolar indígena até a formação de professores.

A produção local mostra que a temática indígena tem ocupado espaço nas discussões acadêmicas, ampliadas pelo fortalecimento de experiências do poder público local e organizações não-governamentais, ressaltando aspectos do tema e evidenciando a existência de linhas temáticas. Dentre essas pesquisas, destacam-se as obras de Weigel (2000), Silva (1998) e Albuquerque (2007).⁴

³ Sobre a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, destaca-se o trabalho Meliá, Batomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*, 1979, uma das primeiras obras referente à temática educação indígena.

⁴ WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. *Escolas de branco em maloka de índio*. Manaus, EDUA, 2000. SILVA, Rosa Helena Dias da. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades – Um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Quito-Ecuador: Abya-Yala, 1998. ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de. *As Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989-2003)*, Dissertação de Mestrado em Educação, PPG/UFAM, Manaus, 2004.

No catálogo do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Faculdade de Educação - FACED da UFAM, registra-se relevante número de produções tendo por objeto a temática da educação indígena, relacionada à formação de professores indígenas e outras questões. Especificamente, encontra-se a dissertação citada no parágrafo anterior, que aborda as políticas públicas para educação escolar indígena no Estado do Amazonas⁵.

A Revista Amazônida do Programa de Pós-Graduação em educação da UFAM tem publicado diversos artigos, dos quais se destacam os que analisam temáticas relacionadas à educação escolar indígena⁶.

Nessas consultas não foram identificados trabalhos na perspectiva de processo histórico da educação escolar indígena e escola indígena em Manaus.

Procedimentos Metodológicos

A ciência tem, dentre outras finalidades, descrever a realidade. Para tanto, há diversos mecanismos, como a pesquisa qualitativa, que contribuem para que tal objetivo seja alcançado. Segundo Minayo (2003, p. 16), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de crenças, valores, significados e outros elementos das relações sociais que não podem ser reduzidos e nem quantificados.

Godoy (1995, p. 58) caracteriza instrumento da pesquisa qualitativa “o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave”. Para o referido autor (1995, p. 58), o processo pelo qual passou o objeto da pesquisa “é o foco principal e não o resultado ou o produto; a análise dos dados” não requer “técnicas e métodos estatísticos”, são obtidos pela “interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados”.

Na pesquisa qualitativa, não há enumeração ou medição de dados, pois não são utilizados instrumentos estatísticos na análise. Para essa finalidade, o pesquisador se apropria da descrição de pessoas, lugares e dos processos do objeto estudado para compreender os

⁵ ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de (PINHEIRO, M^a das Graças Sá Peixoto - Orientadora). *As Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989-2003)*. UFAM, 2004. Concurso Nacional de Monografias – ANPED/SECAD/ 2007 – 1º lugar.

⁶ HONÓRIO, M^a Aparecida. Escolas Indígenas: na poética do cotidiano; ROJAS, Carlo Guillermo. Un Programa de Formación de Profesores Indígenas en la Amazônia. *Revista Amazônida*. PPGE/FACED/ UFAM, ano 4/5, nº 1/2, 1999. SILVA, Rosa Helena Dias da. Pedagogia e escola indígena, escola e pedagogia indígena. *Revista Amazônida* - PPGE/FACED/ UFAM, ano 5/6, nº 2/1, 2000/01. WEIGEL, Valéria Augusta. Indígenas amazônicos e conhecimento escolar: construindo cidadania. *Revista Amazônida* - PPGE/FACED/ UFAM, 2005. ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de; PINHEIRO, M^a das Graças Sá Peixoto. Educação, Diversidade e Movimento Indígena: As Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989-2003). *Revista Amazônida* - PPGE/FACED/ UFAM, ano 11, nº 2, jul./dez. 2006.

fenômenos e demonstrar o produto da pesquisa encontrado nos dados e embasado em outros estudos.

A pesquisa em questão se utilizou da abordagem qualitativa, já que considera as ações do poder público municipal frente às reivindicações do movimento indígena de Manaus por uma oferta de educação diferenciada. Essa abordagem fundamenta-se na relação dinâmica entre o mundo real, o sujeito e o objeto, pois o conhecimento não está reduzido a dados isolados, ligados por uma teoria explicativa, possui significados e relações criados pelos atores sociais durante suas ações.

Para Chizzotti (2001, p. 80), “a abordagem qualitativa é reafirmada pela dialética, que insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento”, ao valorizar a contradição “entre o todo e a parte, e os vínculos do saber e do agir, com a vida social dos homens”.

Nesse sentido, o método dialético considera a ação recíproca e examina os objetos e fenômenos para entendê-los numa totalidade concreta. Na interpretação de Gadotti, (2006, p. 25), “o pressuposto básico da dialética é que o sentido das coisas não está na consideração de sua individualidade, mas na sua totalidade”, pois se conclui que todas as relações se interligam, ao serem analisadas minuciosamente.

Para a dialética, a estrutura social não está definida, já que esta não é estática, portanto sofre, constantemente, alterações. Na pesquisa, o reconhecimento do direito dos povos indígenas a se manifestarem de acordo com suas matrizes étnicas conduz o movimento social a reivindicar a oferta de educação diferenciada, demonstrando, assim, a possibilidade de modificação dos paradigmas.

Para Gadotti (2006, p. 27), a transformação é possível porque no interior das relações coexistem forças para a unidade e para a oposição, ou seja, “a contradição, que é a essência fundamental da dialética”. Na perspectiva da dialética, os objetos e fenômenos estão em contínuo movimento, devido às contradições presentes na totalidade estruturada, que é permeada por ligações, que engendram e opõem os contraditórios.

Nesta pesquisa, ao buscar o processo histórico para implantação da modalidade educação escolar indígena e escola indígena no sistema municipal de ensino de Manaus, são analisados os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade, tais como, os direitos pertinentes aos povos indígenas – políticas e ações -, e a reivindicação do movimento indígena por essa escola diferenciada e específica em relação ao posicionamento do poder público municipal de Manaus.

Com o auxílio do método dialético, objetivou-se colocar em evidência as relações estabelecidas durante esse processo, para apreendê-lo em sua totalidade, já que o referido método orienta para se alcançar o conhecimento concreto de cada um dos contextos envolvidos na pesquisa – movimento indígena e ações do poder público municipal - e que são necessários para apreender as contradições peculiares às transformações.

Para Gadotti (2006, p. 46), os atos não estão isolados, não se dão espontaneamente, relacionam-se e se condicionam pela ação dos atores sociais em seus contextos, “nessa totalidade, o que une primordialmente os homens é a busca dos meios próprios para garantir a sua existência”. Para realização dessa pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, objetivando explicitar as políticas públicas para educação escolar indígena e as distinções conceituais entre educação indígena, educação escolar indígena, escola indígena, diversidade cultural e identidade.

Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir do registro disponível, produto de pesquisas anteriores, em documentos impressos, em que “utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas”. Os textos, por sua vez, são fontes e contribuições de autores de estudos analíticos, que subsidiam o tema pesquisado.

Na pesquisa, utilizou-se, ainda, a análise documental como técnica de recolher e de verificar dados. Lüdke e André (1986, p. 38) destacam que, apesar da pesquisa documental ser “pouco explorada [...] na área da educação [...], o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. Como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados”.

O uso de documentos possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. O uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social e favorece a observação do processo de maturação dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

No que se refere ao objeto da pesquisa foram analisados documentos relativos às ações das organizações indígenas e do poder público municipal de Manaus, referentes ao processo histórico para implantação da modalidade educação escolar indígena. Ou seja, tanto os documentos produzidos pelas organizações indígenas quanto pela SEMED/Manaus, tais como: folders, atas, correspondências, planos, programas, projetos, regimentos e relatórios.

Esses procedimentos metodológicos sustentaram a análise da temática da pesquisa.

Estrutura da Dissertação

A dissertação estrutura-se em três capítulos. O primeiro apresenta um delineamento das políticas públicas para educação escolar indígena, em âmbito nacional, a partir da Constituição Federal de 1988, trazendo as questões pontuais das reivindicações do movimento indígena. No mesmo capítulo, são abordadas as concepções de diversidade cultural e identidade étnica, caracterizadas como categorias para contextualizar o processo educacional intercultural por qual passa os povos indígenas. Neste capítulo, distinguem-se os conceitos de educação indígena e escola indígena, específica e diferenciada.

O segundo capítulo traz os povos e as comunidades indígenas em Manaus que reivindicam a oferta de educação diferenciada ao poder público municipal. Nesse capítulo, são apresentadas as organizações indígenas sediadas em Manaus, de acordo com a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB, destacando as que clamam por direitos específicos aos indígenas que se deslocaram das terras tradicionais. O capítulo aborda as exigências por educação escolar indígena, a partir de 2005, enfatizando os resultados da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, especificamente, da primeira e segunda etapas realizadas em Manaus, no ano 2009.

O terceiro capítulo apresenta as iniciativas e ações da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, no período de 2005 a 2011, para serem atendidas as propostas de implantação da modalidade educação escolar indígena, apresentadas pelas organizações indígenas de Manaus.

Nas considerações finais, retomam-se os eixos centrais da pesquisa, visando demonstrar que a temática sobre a educação escolar indígena em Manaus não se esgotou, ao contrário, está começando, pois se trata de um processo em construção, que vem dando seus primeiros passos, na tentativa de atender às demandas dos povos indígenas em Manaus, de acordo com o projeto de futuro de cada comunidade.

CAPÍTULO I

1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIVERSIDADE CULTURAL, EDUCAÇÃO INDÍGENA E ESCOLA INDÍGENA

Na década de 1980, as formas de traçar e implantar a política de educação escolar indígena, assim como as práticas que a conduziram são objetos de discussão do movimento indígena e da sociedade civil organizada de apoio aos indígenas, visando redefinir as concepções de convívio entre o Estado brasileiro e a realidade indígena. Essa discussão inicia-se entre as lideranças indígenas, que buscavam estratégias para ressignificar o contato e as relações com a sociedade envolvente. Para tanto, foram criadas organizações representativas que possibilitaram essa articulação.

O processo de redemocratização do país nos anos de 1980 rompe com as limitações impostas aos indígenas, que adotam como mecanismo de resistência a reivindicação de construção de políticas públicas que consideram a participação indígena nos debates e na implantação das mesmas, especificamente, no que se refere à educação escolar diferenciada. De acordo com Silva e Grupioni (1995, p. 142), após a promulgação da Constituição Federal – CF de 1988, surgiram organizações e associações indígenas, “que conquistaram espaço, possibilitando o surgimento de novos líderes, assumindo a interlocução na discussão e no encaminhamento de reivindicações, junto a órgãos do governo”.

A relação do Estado com os povos indígenas amplia-se, possibilitando novas políticas públicas destinadas aos indígenas e ressignificando a política indigenista brasileira. Para Santos (1995, p. 87), a CF - 1988 assegurou aos povos indígenas o reconhecimento e o “respeito à diferença cultural e linguística, bem como a obrigatória consulta aos interesses desses povos”.

As organizações civis, de caráter indigenista, participaram das discussões na perspectiva de contribuir com a revitalização e fortalecimento da identidade étnica dos povos indígenas, assim como assessoraram as atividades de intervenção e os projetos políticos pensados pelas comunidades, principalmente, o processo de reconquista dos territórios indígenas, que se configuram como elemento da identidade desses povos.

O movimento em prol dos direitos dos povos indígenas contou com a contribuição de universidades, instituições e organizações não-governamentais que incrementaram estudos e pesquisas; subsidiaram projetos de educação escolar indígena, em especial a formação do magistério indígena, e apoiaram estudos para reconhecer as práticas tradicionais.

A mobilização dos representantes de diversas etnias, juntamente com as instituições civis de apoio aos índios, possibilitou o reconhecimento do direito dos povos indígenas de ser diferentes, assim como abriu espaço para ressignificação do processo de contato, que vinha sendo efetivado pelo exercício da tutela paternalista e que marcou a relação do Estado com os povos indígenas no Brasil, antes da promulgação da CF - 1988.

A redefinição da visão da sociedade nacional representou uma alternativa para fortalecimento das tradições indígenas, suscitando, assim, uma ação educativa que respeitasse a organização social dos diversos povos, pois a educação do índio é indissociável da política indigenista, que, por sua vez, não pode ser pensada isoladamente na política nacional.

Dessa forma, as políticas públicas para os povos indígenas reconhecem o processo educativo como prática que vincula os conhecimentos da escola com os conhecimentos específicos de cada povo, tornando-se capaz de suprir as necessidades emergentes da realidade histórico-cultural dos povos indígenas do Brasil, tais como fortalecimento da cultura, da identidade, superação do preconceito nos diversos contextos da sociedade envolvente e apropriação dos instrumentos necessários para transitar nessa realidade.

A Constituição Federal de 1988 assegura aos índios o direito de manterem a sua alteridade cultural e institui, como dever do Estado, a proteção de manifestações da cultura dos povos indígenas. Abriu-se, assim, caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes na sociedade envolvente e da importância de gerar modelos educativos e práticas pedagógicas que possam satisfazer as necessidades básicas de educação.

Nesse sentido, a diversidade sociocultural respalda o reconhecimento dos direitos indígenas, considerando que a cultura desses povos se refere à maneira que, cada um deles, organiza a vida social, política, econômica e espiritual. São povos que representam culturas, línguas, conhecimentos e crenças únicas, configurando significativa diversidade cultural, em espaços geográficos, sociais e políticos diferentes.

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

O reconhecimento da diversidade étnica e cultural brasileira se materializa nos diversos ordenamentos jurídicos, que possibilitam aos povos indígenas adequarem suas línguas, suas experiências e sua relação com a natureza e com a sociedade à instituição escola, por meio da denominada educação escolar indígena, na qual deverá ser incentivado a

continuação do papel socioeducador da comunidade e se repassar os conhecimentos requisitados para transitar na sociedade envolvente.

Os povos indígenas seguem afirmando sua presença em contexto intercultural, reafirmando a possibilidade de convivência entre culturas e identidades distintas, tendo como base o diálogo nas situações que se apresentam como desafio, quer seja para revitalizar as linguagens e expressões culturais, quer seja visando à superação da intolerância de indivíduos ou grupos sociais culturalmente distintos.

As ações políticas reivindicadas pelos indígenas, baseadas na cosmovisão e cultura étnica de diversos povos, resultaram, dentre outras, no estabelecimento da modalidade educação escolar indígena. Diante desses elementos iniciais, serão abordadas, nesse primeiro capítulo, as políticas públicas instituídas para educação escolar indígena, as concepções de diversidade cultural e identidade étnica e os conceitos de educação indígena, da modalidade educação escolar indígena e escola indígena.

A especificidade referente aos direitos conquistados pelos povos indígenas é produto do reconhecimento dos direitos e da diversidade política e cultural dos povos indígenas e dos diferentes graus de articulação com o mundo econômico e o ambiente social, aliado à necessidade de valorizar os conhecimentos e práticas tradicionais, caso seja coerente com o projeto de futuro de cada comunidade indígena.

1.1 Políticas Públicas e Educação Escolar Indígena

A CF - 1988 dedicou um capítulo aos índios e representa um marco na legislação brasileira referente à questão indígena, pois possibilita a formulação e reformulação dos parâmetros legais e conceituais que presidem o relacionamento do Estado brasileiro com esses povos.

A Constituição de 1988 redefine a política indigenista, por conseguinte, os indígenas passam a ser considerados como sujeitos de direitos, demonstrando, ainda, o reconhecimento da pluralidade cultural e linguística da sociedade brasileira, característica, até aquele momento, considerada obstáculo para a formação e desenvolvimento nacional.

O direito dos povos indígenas de serem diferentes é reconhecido na CF – 1988 por sua organização social, seus costumes, suas línguas, tradições (art. 231). A partir de então, as políticas públicas relativas à educação escolar indígena pautam-se no respeito aos

conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, visando valorizar e fortalecer as identidades étnicas.

A responsabilidade pela definição e regulamentação dessas políticas públicas passa a ser do Ministério da Educação - MEC, por meio do Decreto nº 026, de 04 de fevereiro de 1991, que atribui, ainda, "competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades, ouvida a Funai" e regulamenta que as ações "serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação"(art. 1º).

Esse Decreto Federal de 1991 retirou da Funai as funções relativas à educação formal, repassando-as ao MEC, que se tornou responsável pela integração da educação escolar indígena aos sistemas de ensino e pela coordenação das políticas referentes àquelas escolas em todos os graus e modalidades de ensino. As Secretarias de Educação estaduais e municipais ficaram encarregadas da execução dessas políticas.

Posteriormente, a Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991, regulamenta a competência do MEC para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena e cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena. Essa Portaria objetiva "garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentem-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber".

A Portaria Interministerial de 1991 garante aos índios a possibilidade de estabelecimento de ações que congreguem as características específicas para educação diferenciada, assim como as diretrizes que possibilitem a concretização do novo entendimento sobre esse processo, preconizando formação de professores, currículos, calendário, metodologias, avaliação e materiais didáticos específicos.

Na Portaria de 1991 está regulamentada a consulta aos povos indígenas sobre as expectativas em relação ao tipo de escola que querem e à gestão dessa escola. Nesta perspectiva, as ações governamentais devem ser informadas aos povos indígenas para que eles discutam e participem da realização de seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e suas necessidades.

De acordo com Monte (2000, p. 123), para "assegurar direitos constitucionais e influenciar as políticas descentralizadas nos estados e municípios", no que se refere à definição dos princípios que norteariam a educação diferenciada, o MEC adota, como parâmetro, as experiências bem-sucedidas de educação promovidas pela sociedade civil.

Diante da iniciativa do MEC, as ações não-governamentais positivas, de caráter local, em atenção aos povos indígenas, tornaram-se referência para a conceituação e implementação de uma política pública de educação escolar indígena para atender à demanda de escolarização das comunidades indígenas, considerando a especificidade, a diferença, a interculturalidade e a valorização da diversidade linguística.

No entanto, conforme Ferreira (2001, p. 85), a Portaria nº 559/1991 "não determina quem fica responsável pela elaboração dos Programas de Educação Indígena", caracterizando "que os índios não tiveram assegurado [...] o direito de definir [...] as próprias concepções de educação escolar, de acordo com os processos tradicionais de aprendizagem e os interesses de cada sociedade".

Neste sentido, para definir os parâmetros de política nacional para a educação escolar indígena e orientar a atuação das diversas agências, o MEC lançou as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena" em 1993, na qual são estabelecidos os princípios gerais de especificidade, diferença, interculturalidade, língua materna e bilinguismo para subsídio à escola indígena específica e diferenciada.

O reconhecimento dessas Diretrizes, respaldadas por princípios constitucionais, tem sua reafirmação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata pela primeira vez da matéria educacional aos povos indígenas (art. 78 e art. 79), proporcionando a oportunidade de fortalecer as práticas culturais e acessar os conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Na análise de Grupioni (2004, p. 48), o "direito ao uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem" impulsionou as mudanças na Lei nº 9.394/1996, no que se refere à educação escolar indígena, assegurando às comunidades indígenas o uso da língua materna e dos processos pedagógicos próprios; além de reafirmar o dever do Estado em ofertar educação escolar bilíngue e intercultural.

A LDBEN/1996 orienta que o "Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas" (art. 78).

A Lei nº 9.394/1996 recomenda a definição dos programas, objetivando proporcionar aos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências.

Posteriormente, o MEC divulga o "Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI", em 1998, para auxiliar o trabalho diário junto às comunidades

indígenas. Ressalta-se que a elaboração deste Referencial contou com a participação de educadores índios e não-índios, legitimando as práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores.

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação - CNE aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, pela Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999, com base no Parecer nº 014, de 14 de setembro do referido ano.

A Resolução nº 03/1999 do CNE estabelece procedimentos para as escolas indígenas, fixando normas para o reconhecimento e funcionamento dessas escolas diferenciadas, regulamentando-as, para serem tratadas como instituições de ensino com diretrizes específicas. A Resolução define a criação de mecanismos para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, destacando-se as orientações para criação da categoria escola indígena, "com normas e ordenamento jurídico próprios", garantindo autonomia pedagógica e curricular para a escola.

Kahn e Azevedo (2004, p. 72) fazem uma análise da Resolução nº 03/1999 e do desdobramento que deverá ocorrer, a partir da concretização da formação de professores.

[...] cabe aos estados promover a formação inicial, até o ensino superior, e também a formação continuada do professorado indígena, bem como instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena. Com o crescente aumento dos programas de formação, espera-se que ocorra, conseqüentemente, um aumento da oferta da educação escolar para comunidades indígenas. Formação profissional mais ampla, materiais didáticos próprios, ensino nas línguas maternas, calendários adaptados às atividades econômicas e rituais das comunidades deverão contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

No que se refere aos Municípios, a Resolução nº 03/1999 define que a educação poderá se oferecida em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que se tenha constituído sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas (III, § 1º, art. 9º).

Logo em seguida, o Plano Nacional de Educação – PNE é aprovado, através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. O Plano, em relação à educação escolar indígena, define 21 metas para serem alcançadas e aborda a temática em três aspectos: diagnóstico sobre a oferta da educação escolar aos povos indígenas, diretrizes para a educação escolar indígena, objetivos e metas. Ressalta-se que, segundo Silva (2007, p. 105), a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, “pela primeira vez na história da educação

brasileira, [...] o PNE [...] dedica um capítulo [...] à Educação Indígena como modalidade de ensino”.

O PNE/2001 estabelece diretrizes que viabilizem a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas nas séries do ensino fundamental, assim como a autonomia das escolas indígenas, tanto no âmbito pedagógico quanto na aplicação dos recursos financeiros. O Plano de 2001 garante a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento de suas respectivas escolas. Para que isso se realize, é necessário criar a categoria escola indígena para assegurar a especificidade da educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto aos sistemas de ensino.

A Lei do PNE de 2001 prevê a criação de programas específicos que respondam às demandas indígenas e de linhas de financiamento para implementar programas de educação em áreas indígenas. Salienta-se que o PNE/ 2001, segundo Albuquerque (2007, p.74) “não assegura recursos específicos para dar conta das metas fixadas à educação escolar indígena”.

No que se refere à formação de professores, o PNE/2001 assume a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena. No entanto, para Silva (2002, p. 127), o Plano Nacional de Educação de 2001 “ao invés de ir além do que está garantido em outros textos da legislação atual, [...] repete questões já tratadas em leis anteriores”, e dessa forma não contribui para que a proposta de escola indígena se concretize efetivamente, de acordo com o projeto sócio-cultural de cada povo.

Considerando as constantes demandas da temática Escola Indígena, a FUNAI, por meio da Portaria nº 11.312, de 04 de novembro de 2009, institui o Grupo de Acompanhamento da avaliação independente das 21 metas e dos objetivos do PNE – 2001/2010, cuja missão será “zelar pelo cumprimento da proposta [...], garantindo a qualidade do trabalho [...], constituindo um fórum de discussão e monitoramento do levantamento a ser realizado pelos avaliadores Independentes” (art. 1º). Nessa Portaria da Funai de 2009, os trabalhos do grupo de acompanhamento devem possibilitar “uma ampla visão da situação da educação indígena no país, [...], face a inexistência de indicadores de avaliação e de acompanhamento das políticas públicas”.

Além do PNE – 2001, o direito dos povos indígenas à educação diferenciada é acolhido no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Ministério da Educação – MEC em 2007, estabelecendo tratamento específico às demandas da educação escolar indígena, e, mais especificamente, quando trata sobre a temática da diversidade:

As populações indígenas têm constitucionalmente garantido o direito a uma educação própria. Os conceitos que sustentam o PDE permitem que sejam construídos, com as comunidades indígenas, arranjos étnico-educativos em respeito à territorialidade das comunidades, ensejando um novo desenho do regime de colaboração, com as responsabilidades partilhadas entre os níveis de governo, participação ativa das comunidades e da sociedade civil organizada (PDE, 2007, p. 37).

O PDE - 2007 baseia-se na cosmologia indígena para afirmar o reconhecimento dessa sociodiversidade na formulação de políticas e ações voltadas à educação escolar indígena, que requer definição efetiva no regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, associado às demandas e proposições das comunidades indígenas e ao posicionamento das instituições indígenas e indigenistas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 (MEC, 2007, p. 02) concebe arranjos etnoeducacionais como “áreas territoriais específicas, relacionadas à mobilização política dos povos indígenas pela reafirmação étnica e para garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento”, conquistadas mediante reivindicação desses povos, auxiliados pelas organizações civis de apoio aos índios, ao poder público.

As diretrizes do PDE - 2007 para a educação escolar indígena voltam-se ao fortalecimento dessa modalidade e da escola indígena, por meio do reconhecimento das pedagogias próprias de cada povo para o processo educacional. Nesse sentido, o PDE (2007, p. 37 e 43) “procura responder a esse anseio” dos povos indígenas, incluindo o Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígenas, considerando a demanda nas comunidades por professores licenciados.

As ações do PDE - 2007 vinculam-se ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que, possibilita a articulação entre Municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade do ensino, assim como o acesso aos recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.

Segundo Saviani (2007, p. 1.239), o FUNDEB “contempla explicitamente a educação indígena”, ao determinar que a “distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica”, nomeando em seguida a “educação indígena” (XV, art. 10).

No período de 1988 – 2007, ou seja da CF – 1988 ao PDE – 2007, o Estado do Amazonas definiu as suas políticas em atenção aos povos indígenas, promulgando sua Constituição em 05 de outubro de 1989, na qual se reafirma o direito ao uso da língua materna e de processos próprios de aprendizagem na educação para os povos indígenas: “a língua portuguesa será o veículo de ensino nas escolas de educação fundamental, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (i, I, art. 199).

O texto constitucional do Amazonas de 1989 recomenda a observância da “preservação de valores educacionais regionais e locais” (d, I, art. 199), cuja interpretação pressupõe que o Estado deverá proteger as culturas indígenas, promovendo o respeito à diversidade cultural e propiciando às comunidades indígenas da região o fortalecimento de seus respectivos valores étnicos.

A Constituição do Amazonas - CE – AM/ 1989 inova no reconhecimento aos povos indígenas, estabelecendo o Capítulo XIII – Da população ribeirinha e do povo da floresta. A partir de então, a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC/AM buscou definir a política educacional às demandas das comunidades indígenas por uma educação escolar diferenciada e específica.⁷

Na SEDUC/AM, a partir de 2000, a coordenação das ações educacionais aos povos indígenas vincula-se a Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI que tem a atribuição, dentre outras, de implementar a política da universalização de educação básica indígena na rede estadual de ensino⁸.

O Plano Estadual de Educação do Amazonas, Lei nº 3.268, de 07 de julho de 2008, tem por finalidade a execução da política de educação escolar indígena, que deve “assegurar aos povos indígenas uma educação diferenciada e de qualidade, bi/multilíngue e intercultural” (PEE/AM, 2008, p. 74).

O governo do Amazonas instituiu o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena - CEEI/AM, Decreto nº 18.749, de 06 de maio de 1998. Conforme Albuquerque (2007, p. 87), é na Resolução nº 11/2001 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/ AM que as atribuições do CEEI – AM ficam mais esclarecidas:

⁷ Cf. Albuquerque, ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de. *As Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989-2003)*, Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UFAM, Manaus, 2004.

⁸ Decreto nº 20.805, de 17 de março de 2000 - Aprova o Regimento Interno da SEDUC.

As normas determinam que: a) a autorização e o reconhecimento das escolas indígenas pelo Conselho Estadual de Educação devem ser precedidos de pareceres do CEEI (parágrafo único, art. 12); b) o CEEI/AM deverá oferecer assessoramento e proceder ao acompanhamento e avaliação das escolas indígenas (art. 13); c) a participação de representantes no planejamento da educação escolar indígena, de cada sistema de ensino, deverá contar com a anuência do CEEI/AM (art. 10); d) o CEEI/AM deve assessorar o Conselho Estadual de Educação nas matérias omissas.

Para autonomia, inclusive deliberativa, do CEEI - AM sobre as matérias de Educação Escolar Indígena no Amazonas, este órgão consultou o Conselho Nacional de Educação, que emitiu o Parecer nº 01/2011, de 10 de fevereiro de 2011.

[...] preservado o regime de colaboração previsto, [...], o Estado do Amazonas, no exercício de sua autonomia, pode atribuir funções normativas ao Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM), tendo em vista não haver impeditivos legais em tal atribuição de competência.

Convém registrar que a política estadual de educação escolar indígena no Amazonas vem desenvolvendo ações mais pontuais, desde 1988, através da criação do Projeto Pira-Yawara – Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores Indígenas no Estado, pela SEDUC, visando o desenvolvimento de competências, conhecimentos e habilidades para formulação de práticas avaliativas, de currículos, de materiais didáticos, segundo o contexto de cada comunidade.

No entanto, conforme Albuquerque e Pinheiro (2006, p. 46), “as diretrizes e planos de ação desenvolvidas para o oferecimento e execução de uma política de educação escolar indígena que corresponda aos interesses e as aspirações dos povos indígenas”, distanciam-se “entre o que está posto na lei e sua aplicabilidade”, pois “a política estadual de educação escolar indígena tem apresentado contradições entre o texto legal e sua efetivação” .

Para fortalecer as ações em atenção às demandas indígenas, o Governo do Estado do Amazonas criou a Fundação Estadual de Política Indigenista (FEPI), através do Decreto nº 22.040, de 07 de agosto de 2001, cujos propósitos destinaram-se a garantir qualidade nos programas, projetos e serviços voltados aos interesses e necessidades das comunidades indígenas. A FEPI passa a denominar-se Fundação Estadual dos Povos Indígenas, determinada na Lei nº 02, de 14 de abril de 2005.

Por reivindicação do movimento indígena, a FEPI é extinta e criada a Secretaria de Estado para os Povos Indígenas (SEIND), pela Lei nº 3.403, de 07 de julho de 2009, cuja finalidade é formular, executar e implementar política de “etnodesenvolvimento do Estado [...], com atividades voltadas ao desenvolvimento sustentável e à preservação de valores

culturais e históricos definidos e aprovados pelo Conselho Estadual dos Povos Indígenas” (art. 2º).⁹

Diante das políticas públicas destinada aos povos indígenas do Amazonas e dos marcos regulamentários da política nacional, as organizações indígenas retornam o debate no cenário brasileiro e local da educação escolar indígena, reivindicando a realização de Conferência que proporcionasse “um espaço de análise da oferta da Educação Escolar Indígena” (DOCUMENTOS REFERENCIAIS, CONEEI, 2008, p. 13).

A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI fica estabelecida na Portaria nº 1.062, de 27 de agosto de 2008. A Conferência buscava “analisar em profundidade a oferta de educação escolar indígena e propor diretrizes que possibilitem o seu avanço em qualidade e efetividade” (art. 1º), tendo “como tema central a política de educação escolar indígena do Estado brasileiro” (art. 2º).

A I CONEEI ocorreu em três etapas: Conferências nas Comunidades Educativas, Regionais e a Nacional. Nas Comunidades Educativas, analisou-se a educação escolar frente à necessidade de fortalecimento cultural e a construção da cidadania indígena, assim como os avanços conquistados e os desafios para vincular educação escolar aos projetos societários. Essa ação aconteceu em “1.836 escolas indígenas ao longo do ano de 2009 [...] e garantiram a participação de 45.000 pessoas. Muitas dessas conferências locais reuniram mais de uma escola ou aldeia” (DOCUMENTO FINAL, I CONEEI, 2009a, p. 03).

A realização dessa I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena representa, segundo o Documento Final da I CONEEI (2009, p. 2), “um marco histórico da conquista do movimento social indígena e da democratização do estado e da sociedade brasileira”, já que é a “primeira vez que o Estado Brasileiro assume a posição clara de considerar os povos indígenas como sujeitos que devem ser protagonistas das decisões políticas sobre seu povo”.

A sistematização dos resultados das Conferências nas Comunidades Educativas/ I CONEEI, referente aos avanços das políticas, modelos de educação escolar e diretrizes para as políticas públicas, reafirma o quadro real no qual se encontra a Educação Escolar Indígena no Brasil.

⁹ Lei nº 3.403 de 07 de Julho de 2009, extingue a Fundação Estadual dos Povos Indígenas e cria a Secretaria de Estado para os Povos Indígenas.

[...] há muitos desafios a serem enfrentados em questões que concernem aos direitos legais dos povos indígenas a uma educação própria e em outros casos o acesso pleno à educação básica intercultural de qualidade – autonomia pedagógica / projeto político-pedagógico, formação inicial e continuada de professores indígenas, produção de material didáticos, construção/reforma/ampliação de infraestrutura, instalação de bibliotecas e equipamento de informática.

No campo da gestão, contratação de professores indígenas a partir do reconhecimento dessa carreira específica no magistério e de outros profissionais atentando à organização social da comunidade e sua participação na avaliação de desempenho, melhorar a administração de programas como PNAE e PNATE, criar espaços de interlocução intercultural, formar técnicos/as para a gestão da EEI, gerir tendo o planejamento participativo, estratégico e compartilhado (TEEs) como diretriz.

No campo da política educacional mais geral e que aponta para iniciativas fortalecedoras e inovadoras da EEI, temos incentivo e apoio ao pesquisador indígena, bolsa de estudos para alunos indígenas, garantia de participação indígena nos conselhos de educação nas 3 esferas de governo, intercâmbio cultural entre etnias, criação de uma Secretaria Especial de Educação Escolar Indígena no MEC, contratação dos sábios para transmitir seus conhecimentos nas escolas, propiciando dar continuidade do conhecimento dos antigos, Sistema de Avaliação diferenciado. Destacamos este último como uma indicação para a constituição de um maior diálogo com o INEP.

No âmbito da política mais geral que exige articulação intersetorial, temos o desenvolvimento de projetos ambientais para a comunidade, apontando uma interação com a Coordenação Geral de Educação Ambiental e o Ministério do Meio Ambiente e o incentivo à comunidade para produção de produtos que possam ser integrados ao programa nacional de alimentação escolar indígena – articulação com MDS e CONAB e PNAE (NERY, 2010, p. 32-33).

As Conferências Regionais reuniram representantes dos povos indígenas indicados nas comunidades educativas, dirigentes dos sistemas de ensino, Universidades, FUNAI, entidades da sociedade civil para debater sobre a oferta da educação escolar indígena, superação de desafios e estabelecimento de reivindicações para serem apresentadas na etapa nacional. As 18 Conferências Regionais contaram com a participação de “3.600 delegados, 400 convidados e 2.000 observadores” (DOCUMENTO FINAL, I CONEEI, 2009, p. 03).

Na I CONNEI, delegados eleitos nas Conferências Regionais debateram as prioridades discutidas nas etapas anteriores, escolhendo para a melhoria da educação indígena, “um conjunto de compromissos compartilhados para orientar a ação institucional visando ao desenvolvimento da Educação Escolar Indígena” (DOCUMENTOS REFERENCIAIS, CONEEI 2008, p. 15). A etapa nacional realizada em novembro de 2009 reuniu 604 delegados, 100 convidados e 100 observadores, totalizando 804 participantes efetivos (DOCUMENTO FINAL, I CONEEI, 2009, p. 03).

O processo de realização da I Conferência reuniu 210 povos indígenas, configurando-se como marco, em que os povos indígenas brasileiros discutiram sobre os caminhos que o processo educacional deverá trilhar para contribuir com o projeto de futuro de cada aldeia.

A I Conferência contribuiu também para “medir as condições de existência da educação escolar oferecidas aos povos indígenas ou praticadas por eles em todas as regiões do Brasil, revelando pontos para que se possam pensar novos rumos frente às novas demandas colocadas pelas conquistas alcançadas” pelo movimento indígena “ou pelas lutas frente ao que se almeja alcançar” (DOCUMENTO FINAL, I CONEEI, 2009, p. 03-04).

Das proposições elencadas na plenária final da I CONEEI destacam-se a criação de um sistema próprio de educação escolar indígena, que, “se efetivada, garantirá as condições para validar todas as práticas específicas e diferenciadas da escola indígena”, como também, a proposta de Territórios Etnoeducacionais, editado pelo Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, “como uma nova forma de gestão da educação escolar indígena que, sem romper com o regime de colaboração, estabelece novas formas de pactuar ações visando a oferta de educação escolar a partir do protagonismo indígena” (DOCUMENTO FINAL, I CONEEI, 2009, p. 04).

Os Territórios Etnoeducacionais configuram-se enquanto mecanismo “para o desenvolvimento da educação básica e superior intercultural indígena de acordo com os direitos dos povos indígenas, considerando os contextos socioculturais e as perspectivas próprias a cada povo, seus projetos de futuro e de continuidade cultural” (DOCUMENTOS REFERENCIAIS, CONEEI, 2008, p. 19).

No Decreto sobre os Territórios Etnoeducacionais de 2009, “cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas” (Parágrafo Único, art.6º).

Segundo Nery (2010, p. 33), a análise do Documento Final da I CONEEI aponta que a reivindicação dos movimentos indígenas por “Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena e a criação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais são estratégicos”, pois comprometem “instituições e seus gestores com Planos de Ação elaborados participativamente” a “atender as demandas” dos povos indígenas, possibilitando que a educação escolar indígena avance.

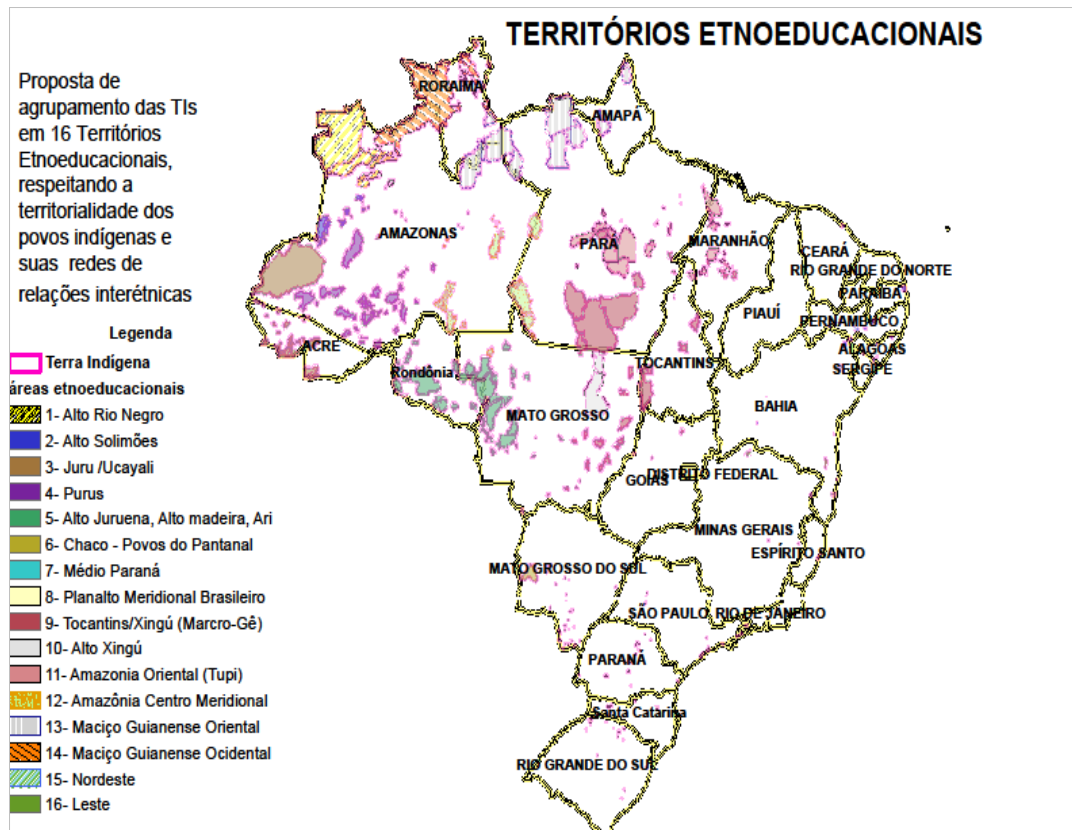
Conforme Luciano (2010, p. 01), a proposta de Territórios Etnoeducacionais aprofunda e qualifica o artigo 231 da CF - 1988 “quanto à implementação de políticas de reconhecimento das diferenças culturais e dos projetos de continuidade sociohistórica de cada

povo indígena”, estabelecendo “nova racionalidade e procedimento no planejamento e gestão das políticas, [...] não apenas no campo da educação escolar, mas em todas as dimensões da vida dos povos indígenas”.

Pela proposta do Decreto, o Brasil deveria se dividir em 16 territórios etnoeducacionais para proceder com a gestão compartilhada da educação dos povos circunscritos no espaço definido, permitindo que os Estados responsáveis pela educação escolar indígena de um povo trabalhassem juntos, incluindo outras entidades que trabalham com a questão, tais como as organizações indígenas, as universidades, as secretarias municipais, a Funai.

No entanto, essa divisão não correspondeu à demanda dos povos indígenas, estando dessa maneira em análise e discussão, pois, segundo Luciano (2010, p. 05), “toda proposta nova em política governamental além de quase sempre gerar dúvidas e desconfianças é geralmente também incompleta”, necessitando de aperfeiçoamento por meio de “outros instrumentos normativos e operativos”, que contemple “o novo cenário produzido a partir da mudança conceitual aberta” pelo Decreto de 2009.

Os documentos originados nas etapas da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena foram sistematizados por um Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar, instituído via Portaria nº 593, de 16 de dezembro de 2010, visando à reformulação das Diretrizes da educação escolar indígena, presentes na Resolução nº 03/1999/CNE. A Portaria do MEC de 2010 define que esse Grupo Multidisciplinar “atuará em estrita consonância com as demandas dos povos indígenas e com a legislação da educação escolar indígena” (Parágrafo Único, art. 1º), devendo, ainda, “acompanhar a elaboração das diretrizes da educação escolar indígena nas demais instâncias governamentais” (II, art. 2º) e, posteriormente, “articular, conjuntamente com a SECAD, a primeira audiência pública para tratar especificamente das Diretrizes para Educação Escolar Indígena” (III, art. 2º).



Proposta de agrupamento das Terras Indígenas em 16 Territórios Etnoeducacionais.
Fonte: MEC/CONEEI, 2009.

Nesse ano de 2010, o MEC encaminhou ao Congresso Nacional Projeto de Lei (PL) do Plano Nacional de Educação (2011-2020), que também contempla propostas firmadas na I CONEEI de 2009. O Projeto de Lei nº 8.035/2010 do PNE/2010 apresenta metas e estratégias referentes aos povos indígenas.

A consecução das metas do PNE - 2011/2020 e a implementação das estratégias deverão ser realizadas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (art. 7º).

§ 3º A educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades.

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Estratégia:

1.8) Respeitar a opção dos povos indígenas quanto à oferta de educação infantil, por meio de mecanismos de consulta prévia e informada.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.

Estratégia:

2.6) Manter programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos para educação escolar nas comunidades indígenas, neles incluindo os conteúdos culturais

correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena.

2.7) Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da educação do campo e da educação indígena.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.

Estratégia:

3.4) Fomentar a expansão das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Estratégia:

5.5) Apoiar a alfabetização de crianças indígenas e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas, quando for o caso.

Estratégia:

7.17) Ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural.

Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

Estratégia:

11.8) Estimular o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional, de acordo com as necessidades e interesses dos povos indígenas.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Estratégia:

12.9) Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.

12.13) Expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Estratégia:

14.7) Implementar ações para redução de desigualdades regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e indígena a programas de mestrado e doutorado.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégia:

15.6) Implementar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Estratégia:

18.7) Considerar as especificidades socioculturais dos povos indígenas no provimento de cargos efetivos para as escolas indígenas.

Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.

Estratégia:

20.1) Garantir fonte de financiamento permanente e sustentável para todas as etapas e modalidades da educação pública.

Diante dessas perspectivas, observa-se que as políticas públicas para educação escolar indígena avançam para a oferta de educação diferenciada aos povos indígenas. Porém, para efetivação dessa política, “é necessário rever o desenho do Regime de Colaboração, referenciando nos Territórios Indígenas, os compromissos e as responsabilidades interinstitucionais com a oferta da educação básica e superior intercultural indígena” (DOCUMENTOS REFERENCIAIS, CONEEI 2008, p. 19), pois o novo ordenamento de ações aos povos indígenas considera a sobreposição de diversas terras indígenas a vários Municípios e Estados da federação, quando trata da criação e organização das escolas indígenas.

A configuração das reivindicações dos indígenas e das políticas instituídas requer uma compreensão dos conceitos de Diversidade Cultural e Identidade Étnica, Educação Indígena e Escola Indígena, em razão de embasar a discussão das temáticas demandadas pelos povos indígenas.

1.2 Diversidade Cultural e Identidade Étnica

A diversidade é produto da construção histórica, cultural e social das diferenças, que são construídas pelos sujeitos sociais nos processos de adaptação ao meio social no contexto das relações de poder. Conforme Gomes (2008, p. 133), “os aspectos tipicamente observáveis” vistos como “diferentes desde o nascimento” do ser humano só são percebidos porque o homem, “no contexto da cultura, assim os nomeiam e identificam”.

Enquanto resultado do conjunto de opostos, divergentes e contraditórios, a diversidade não se constitui, segundo Barros (2008, p. 18-19), “como um mosaico harmônico”. Essa diversidade “é cultural e não natural”, resultado das “trocas entre sujeitos, grupos sociais e instituições, a partir de suas diferenças, mas também de suas desigualdades, tensões e conflitos”.

Para Bergamaschi (2008, p. 07), a diversidade cultural não é “apenas uma constatação antropológica”, já que no território brasileiro registra-se 734.127 indivíduos, pertencentes a mais de 230 povos indígenas, falantes de 180 línguas, distribuídos em 612 Terras Indígenas (TI), contribuindo “decisivamente para o Brasil apresentar essa diversidade étnico-cultural que constitui uma riqueza ímpar no planeta”.

Os povos indígenas representam, ainda, uma diversidade de situações históricas, devido à relação e à situação jurídica da terra onde vivem, pelo tempo de contato, num

contexto em que índios, mesmo quando vivem em cidades, continuam a se identificar como tais, assim como outros reivindicam sua diferença étnica, seu pertencimento a povos que até recentemente eram dados como extintos, em função do intenso contato com não-índios.

Segundo Deruyttere (2006, p. 5), são povos indígenas os descendentes das civilizações que habitavam a América Latina e o Caribe na época da Colonização europeia, independente da situação atual, quer seja em relação à localização geográfica, quer seja pela conservação parcial ou totalmente de “suas próprias instituições e práticas sociais, econômicas, políticas, linguísticas e culturais; além da auto-identificação como pertencentes a povos ou culturas indígenas ou pré-coloniais”.

Esses povos são herdeiros e criadores de um patrimônio natural, cultural e social, que sofreram um processo de desvalorização e colonização pelas políticas de integração que conduziam as ações públicas do Estado brasileiro, que negava a cultura e identidade tradicional indígena à sociedade ocidental, contribuindo com a geração de conflitos internos entre esses povos e outros, para o deslocamento às cidades, a perda de conhecimentos e práticas ancestrais e para a exclusão de sua participação política como sujeitos sociais.

Nos processos de contato interétnico, os indivíduos são envolvidos por diversas experiências culturais que se entrecruzam e se sobrepõem, fazendo do sentimento de pertencimento e das relações identitárias, um processo marcado por tensões entre originalidades e hibridizações. Entretanto, apesar dos diferentes níveis de interação com as sociedades dominantes, as organizações indígenas permanecer reivindicando o direito ao respeito enquanto povos indígenas, visando valorizando seu patrimônio e garantir a sobrevivência cultural.

A compreensão dos efeitos desse processo de trocas e imposições culturais e suas consequências nos planos sociais, econômicos e políticos, remetem à questão da diversidade cultural, que não representa apenas o folclórico ou o etnográfico de uma sociedade, mas também a diversidade de formas e modelos de conhecimento, que age sobre a identidade, ou seja, a forma de se afirmar por meio de representações sobre si próprio e sobre o mundo.

Para Alves e Barros (2009, p. 02), a diversidade cultural corresponde aos aspectos “que distinguirá uma cultura das outras devido à capacidade inerente dos seres humanos de modificar com criatividade o legado que receberam, acrescentando diversidade à sua forma e vida”. Segundo os autores (2009, p. 02), essa variedade de expressões “representa a capacidade e as possibilidades dos grupos humanos em adaptar e transformar suas condições de vida. As manifestações culturais são meios através dos quais os indivíduos reafirmam suas identidades culturais”.

Nesse sentido, identidade e diversidade revelam diferentes relações de significação, resultado dos processos de conflito e negociação, pois na interação com o outro, a identidade se constitui e as marcas desse contato determinam o seu formato. As identidades são estabelecidas, transformadas, reafirmadas, já que possuir uma identidade significa defini-la em relação a outras culturas, quer sejam locais, regionais ou internacionais.

Essa articulação entre identidade e diversidade cultural se complementa, considerando que a diversidade cultural passa a ser pensada a partir da coexistência do enfrentamento de conflitos e de convivência entre as diferenças culturais que expressam, portanto, diversas formas de se definir e construir o “nós” e o “eles”.

Segundo Barbalho (2007, p. 56), “a relação identidade/diversidade funciona como referências identitárias para os vários grupos de uma sociedade, pois os sentidos assumidos não são fixos, mas sim processuais”, dessa forma, “a identidade deixa de ser um fato consumado para ser uma produção” e a diversidade não resulta em uma síntese, mas em um “pólo identitário que cede à diversidade e se multiplica em identidades”.

Nesse sentido, a diversidade produz indivíduos múltiplos que partilham de variadas identidades sociais que constantemente as redefinem e se reafirmam. A diversidade cultural pode ser afirmada como a convivência entre as várias identidades, pertencentes às comunidades, instituições e, conseqüentemente, ao contato e às trocas com outras identidades com as quais negociam sentido.

Para os povos indígenas, segundo Luciano (2008, p. 68-69), “a passagem de uma fase hostil a essa diversidade cultural brasileira em relação aos povos indígenas, que era considerada um entrave para a formação do Estado brasileiro e até mesmo para o chamado desenvolvimento” urbano ou econômico, “para uma sociedade de maior tolerância”, em relação “à diversidade, mas ainda sem uma devida valorização,” foi possível com o estabelecimento do direito aos indígenas a serem povos.

Para Luciano (2008, p. 69), o reconhecimento sobre essa diversidade de povos indígenas deve ser seguido do entendimento sobre o que significa ser diverso, “porque isso implica vários aspectos da vida”, no que se refere à filosofia tradicional de cada povo, ou seja, as forma de pensar e viver, “de conceber a sociedade, a cosmologia, os valores e os contra-valores. Isso é absolutamente variante, daí a diversidade”.

Segundo Carneiro Filho e Souza (2009, p. 12), do total de povos indígenas presentes no Brasil, 70% está concentrado na região da Amazônia Legal. O estado do Amazonas registra a maior quantidade de povos, com expressiva concentração nas regiões do Alto Rio Negro e do Rio Solimões.

Segundo Weigel (2006, p. 42), nos espaços amazônicos “convivem e confrontam-se grupos humanos que se afirmam [...] indígenas de várias etnias [...] cada um desses grupos diferenciam-se por uma cultura diversa, constituindo, na sociedade amazônica, uma heterogeneidade cultural”.

Cada etnia possui a sua maneira de ver o mundo, de se organizar, de registrar os fenômenos naturais e sociais, de repassar o conhecimento. Porém, os povos indígenas não são um todo homogêneo, já que em cada comunidade há particularidades culturais e características que os aproxima, mas também os distingue, gerando assim essa diversidade cultural.

Para Thomaz (1995, p. 427) "a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia", ou seja, definir um código simbólico, pois a cultura só é estabelecida se os indivíduos de um grupo social concordarem com as práticas, que não são caracterizadas como eternas, considerando que o homem tende a modificá-las e imprimir outros significados de acordo com o contexto vivenciado.

O entendimento de cultura, enquanto conjunto de símbolos compartilhado pelos integrantes de determinado grupo social, permite atribuir sentido ao mundo e as ações humanas, pois, conforme Woodward (2000, p. 41), “cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo”, propiciando os meios que dão sentido ao mundo social e a construção dos significados.

Nesse sentido, cultura está menos ligada a costumes, técnicas, artefatos, e mais relacionada ao significado que os elementos têm no interior das relações sociais. Pode ser interpretada como a capacidade humana de idealizar, imaginar fatos, que motiva para concretizar ações, materializando o pensamento, por meio de símbolos sonoros, escritos, esculpidos, construídos, mas que somente tem valor real no contexto no qual os códigos foram elaborados e, portanto, podem ser entendidos, no interior da própria cultura.

Esse conceito de cultura, enquanto código simbólico, permeia todos os momentos da vida de todas as sociedades, pois engloba, desde as atitudes cotidianas espontâneas, que parecem instintivas, passa pela produção material da vida, até as mais elaboradas pesquisas e teorias sobre o universo. Por isso, que cada momento da vida social não pode ser apreendido isoladamente, mas somente em relação à totalidade cultural da qual faz parte.

Conforme Gomes (2008, p. 135), “a diversidade cultural realiza-se no humano, ao longo da história”, configurando, construindo e reconstruindo as relações, pois a cultura não existe por si só e nem existem na cabeça de uma única pessoa, da mesma forma que não existe

uma única pessoa sem cultura, pois o ser humano vive e age de acordo com um determinado código simbólico, elaborado e definido no contexto social no qual convive.

A diferença entre as culturas das diversas sociedades não significa que em uma ou em outra não exista cultura, pois o fundamento social da cultura é que, segundo Luciano (2008, p. 70), “as culturas são absolutamente dinâmicas”, transformam-se no decorrer da história, considerando que os sujeitos sociais criam e recriam elementos para suprir suas necessidades de sobrevivência.

Para Geertz (1978, p. 58), “a cultura, a totalidade acumulada” de sistemas organizados de símbolos significantes, “não é apenas um ornamento da experiência humana, mas uma condição essencial para ela - a principal base de sua especificidade”. Para o referido autor (1978, p. 58), a existência humana depende do conhecimento acumulado, transmitido aos membros por meio de “uma espécie de aprendizado” no qual se deve apreender e aplicar conceitos específicos àquela sociedade.

É oportuno registrar Lévi-Strauss (1989, p. 333): “muitos costumes nasceram, não de alguma necessidade interna, mas apenas da vontade de não permanecer submetido a normas precisas de um pensamento”. Para o referido autor (1989, p. 333) “a diversidade das culturas humanas surge em função das relações que os unem”, os aspectos de diferenciação fazem parte da história das relações entre as diferentes sociedades humanas, que resistiam de formas específicas diante do contato com outra cultura.

Mesmo diante da constatação da mudança que as culturas sofrem, quer seja em função de sua dinâmica interna, quer seja em função de diferentes tipos de pressão exterior, no século XIX, segundo Weigel (2006, p. 47), criou-se “a ideia de que as culturas humanas eram uma só” e, portanto, “todos os povos evoluiriam para um mesmo e único patamar cultural”. Supunha-se que, com o avanço do progresso, os povos das diversas etnias seriam suprimidos, conseqüentemente, também a diversidade das culturas, tornando a humanidade idêntica a si mesma.

Conforme esse entendimento, o avanço da civilização ocidental sobre as culturas tradicionais previa a perda da cultura dos grupos étnicos, quando em contato com outro tecnologicamente superior. Nessa perspectiva, os povos indígenas estariam condenados a perder as suas peculiaridades culturais diante do avanço da sociedade envolvente. Dessa forma, o mundo contemporâneo seria homogêneo.

No entanto, segundo Weigel (2006, p. 48), ainda na segunda metade do século XIX, a visão evolucionista da cultura é criticada, pois “não se poderia comparar as culturas”, já que cada qual “segue seu próprio caminho de mudança”, além disso, os traços de cada cultura,

“seja um mito, um costume ou um objeto material, só pode ser interpretado pela investigação dos processos de mudança daquela cultura”.

A supervalorização de um patrimônio tecnológico de uma determinada sociedade e a desvalorização dos aspectos tradicionais das sociedades indígenas não cabe na interpretação sobre a diversidade cultural, que considera a cultura como código simbólico específico de um grupo, assim como a forma de agir e de interpretar as ações dos indivíduos e do mundo que os rodeia.

Para Grandó (2006, p. 230), “esse mundo simbólico da cultura é transmitido por meio de diferentes linguagens, que vão dando significado [...] e garantindo sua sobrevivência”. Assim, as sociedades indígenas interpretam o processo de contato, estabelecendo estratégias de acordo com suas perspectivas de vida, frente à dinâmica cultural das sociedades contemporâneas.

Os povos indígenas resistem ao contato reelaborando continuamente o seu patrimônio cultural e os valores próprios da sua sociedade. Dessa forma, quando em contato com a sociedade envolvente, não aceitam passivamente as determinações impostas. Eles utilizam estratégias para negociar seus processos tradicionais diante do contexto no qual estão inseridos.

Os indígenas também se apropriam de elementos da sociedade envolvente, tais como a escola, os objetos, que são ressignificados de acordo com a sua própria cultura, dando outra interpretação a conceitos inicialmente estranhos e os incorporando dinamicamente aos seus valores culturais. Por essa perspectiva, esses povos tradicionais do Brasil não perderam a sua cultura e nem desapareceram, pois continuam presentes nesse território.

Para Weigel (2006, p. 50), a cultura é um processo dinâmico de reinvenção contínua de tradições e significados, pois é “uma dimensão do processo social, caracterizado fundamentalmente por ser mutável”. Nesse sentido, a cultura dos grupos indígenas assimila elementos culturais da sociedade envolvente, dando-lhes novos significados, mas descarta outros. No entanto, esse processo não ocorre da mesma forma nas diversas comunidades indígenas.

Na atualidade, admite-se que, enquanto código de significados compartilhados socialmente, toda cultura sofre mudanças. Portanto, não se pode definir cultura como um conjunto estático de costumes, artefatos e crenças preservados em museus e/ou livros, sem sofrer interferência da dinâmica social. A cultura envolve pessoas, que não são iguais uma às outras, pois cada uma tem maneiras próprias de interpretar sua tradição, possui traços que imprime às formas de agir e aos objetos que produz.

Por isso, as alterações, em cada segmento das sociedades, precisam produzir um sentido aos seus membros. Caso contrário, as proposições não serão compartilhadas pela respectiva cultura, pois estarão distante dos padrões estabelecidos socialmente. Nessa vertente, observa-se que as reformulações das ideias e das normas têm que ser feitas, partindo-se do conhecido para então confrontar com situações inovadoras.

Nessa perspectiva, o maior defensor das tradições em um grupo social não viverá exatamente como seus avôs. Na mesma proporção, a pessoa mais inovadora e revolucionária não deixará de conviver plenamente com as tradições de seus antepassados, caso permaneça no mesmo grupo social, pois, segundo Weigel (2006, p. 50), “as manifestações da cultura estão sempre sendo construídas e re-construídas”, e assim, mesmo quando as culturas passam por transformações, elas continuam distintas entre si.

Segundo Luciano (2006, p. 43), “cada povo indígena possui um modo próprio de organizar suas relações sociais, políticas e econômicas – as internas ao povo e aquelas com outros povos com os quais mantém contato”, assim como de atribuir significados. A arquitetura indígena, os espaços das casas, os detalhes de construção, o traçado das aldeias, a pintura nos corpos, os artefatos do cotidiano não visam somente a suprir as necessidades elementares que cada objeto citado representa.

Na abordagem da diversidade entre os indígenas, observa-se, segundo Cabalzar e Ricardo (1998, p. 33), que “neste contexto de diversidade cultural encontra-se, porém, muitas características comuns entre as diversas etnias, principalmente no que diz respeito aos mitos, às atividades de subsistência, arquitetura tradicional e cultura material”. Os povos indígenas são personagens de uma história antiga de contatos e intercâmbios, na qual influenciaram uns aos outros, adquirindo feições semelhantes, sem se tornarem iguais.

Esse tratamento dispensado a diversidade cultural reflete na elaboração da identidade. Segundo Woodward (2000, p. 10), “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” e a “luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais”, em que “a identidade é marcada pela diferença” e “adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”.

Fleuri (2003, p. 23) afirma que no Brasil, por ser historicamente “uma sociedade multiétnica”, o reconhecimento da diversidade cultural se baseia em “fatores constitutivos das identidades sociais que não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais”, pois “as identidades culturais – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem do *pertencimento* a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, nacionais - sofrem contínuos deslocamentos ou discontinuidades”.

No que se refere aos povos indígenas, Luciano (2006, p. 39) afirma que assumir a identidade indígena, “ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas à qualidade, à riqueza e à espiritualidade de vida”. Esse conceito contribui com a revitalização e o fortalecimento de culturas reprimidas pelas políticas de integração, influenciando à reivindicação pelo reconhecimento de terras tradicionais, o incentivo à revitalização de línguas, a realização de rituais e cerimônias tradicionais.

Esses aspectos configuram-se como características para fortalecer a identidade indígena, que reafirma o pertencimento à determinada etnia com organização social, fundamentada em cosmologias próprias. Fleuri (2003, p. 22) afirma que “através da luta por seus direitos e do reconhecimento legal e social que vêm ganhando, estes grupos sociais vão construindo suas respectivas identidades sociais e culturais”.

A partir desse processo, o contato com a sociedade envolvente não significa renunciar a origem, as tradições e os modos de vida próprios de um povo. Possui valor interativo com outras culturas. No entanto, essa relação é interpretada dessa forma, apenas, pelos indígenas nascidos nas duas últimas décadas do século XX, no qual, as políticas públicas em atenção aos índios deixaram os aspectos integracionistas.

De acordo com Luciano (2006, p. 41), “os povos indígenas, ao longo dos 500 anos de colonização, foram obrigados, por força da repressão física e cultural, a reprimir e a negar suas culturas e identidades como forma de sobrevivência diante da sociedade colonial”. Os índios, que sobreviveram às guerras e aos massacres, eram forçados a renunciar seus modos de vida para viverem iguais aos não-índios.

As gerações anteriores ao processo de mobilização dos povos indígenas por reconhecimento de seus direitos omitiram sua identidade étnica, devido à repressão que sofriam em função de suas culturas, tradições, de seus valores e saberes, considerados bárbaros, sinônimos de atraso, e, portanto, impedia-os de ser membro da sociedade moderna, de tradição europeia.

Considerando que, segundo Hall (2003, p. 109), “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso [...], por estratégias e iniciativas específicas”, foi repassado a cada povo indígena que as futuras gerações viveriam melhor sem as tradições étnicas, para tanto, eles deveriam se apropriar do mundo não-indígena. No entanto, os pajés e outros adultos resistiram, refugiaram-se, preservando suas identidades, que possibilitou às gerações futuras o conhecimento tradicional para reafirmar a identidade étnica.

A identidade étnica, segundo Bergamaschi (2008, p. 8), compreende critérios que definem as características dessa identidade. Além da auto-definição como indígena, o uso de

recursos étnicos, específicos de um povo, tais como língua, cultura e crenças, o identificam na relação com outros indivíduos. Porém, os elementos de afirmação da identidade devem ser observados à luz do processo histórico de contato vivido pelo povo, na respectiva região habitada por ele, considerando que no Brasil, esse contato ocorreu de diversas maneiras.

Na região amazônica, o contato com a sociedade envolvente não atingiu violentamente todos os povos. Muitos foram extintos, mas outros povos indígenas sobreviveram e continuam utilizando seus elementos e conhecimentos tradicionais, como a terra, a língua e os rituais das cerimônias. Nesse contexto, a identidade reveste-se de diversos aspectos das culturas, das tradições e dos saberes.

Segundo Cunha (1995, p. 132), esse processo é observado, especialmente, no século XIX, quando “ressurgem etnias, sobretudo no leste e no nordeste, reclamando terras — em geral diminutas, mas que por se encontrarem em áreas densamente povoadas, enfrentam oposição violenta” – e, conseqüentemente, afirmando sua identidade étnica, que fora omitida como estratégia de sobrevivência. Assim, as gerações indígenas, a partir das últimas décadas do século XX, tendem a entender a reafirmação da identidade como produto acumulado por conhecimentos milenares, que resistiram ao processo de colonização dos europeus.

Como consequência desse fenômeno social, na atualidade, tornou-se comum o contato interétnico, interpretado como as relações entre indivíduos e grupos étnicos de diferentes procedências culturais, gerado, dentre outros motivos, pela expansão territorial idealizada pelas potências econômicas, pela invenção e modernização dos meios de transportes, de comunicação e, principalmente, de informação (internet), que rompem as barreiras físicas.

Para Oliveira (2003, p. 117), grupo étnico refere-se a um conjunto de indivíduos, portadores de cultura, que “se perpetua principalmente por meios biológicos”, compartilham e vivenciam valores fundamentais, compondo, assim, “um campo de comunicação e interação” entre os membros que se identificam e são identificados “por outros como constituinte de uma categoria distinguível de outras categorias da mesma ordem”.

Oliveira (2003, p. 118) concebe que o entendimento de identidade contém duas perspectivas: “a pessoal (ou individual) e a social (ou coletiva)”, mas que podem ser consideradas inerentes. Isto é, a existência de uma pressupõe a existência da outra, pois, para ocorrer e serem reconhecidas pelos demais indivíduos, as ações individuais devem ter por base os registros mais amplos, produtos do grupo, ou seja, do social.

Apesar da identidade individual refletir os mecanismos apreendidos da identificação coletiva, este reflexo não terá sempre a mesma forma na linha do tempo, em todas as gerações, pois a identidade é assumida por indivíduos e grupos em diferentes situações sociais

e espaço-temporais. Assim, reconhece-se a possibilidade de existência de distintas formas de manifestação de identidade.

Oliveira (2003, p. 124), por identidade histórica, entende uma “identidade latente que é apenas ‘renunciada’ como método e em atenção a uma práxis ditada pelas circunstâncias, mas que a qualquer momento pode ser atualizada, invocada”. É caracterizada, ainda, como fator indispensável para sustentar a identificação étnica dos indivíduos que se encontram em contexto de minoria étnica. A identidade histórica fundamenta o reconhecimento de direitos, quando um grupo étnico apela à sua história e se identifica como pertencente à determinada etnia, cuja identidade étnica pode ser proporcional à historicidade do povo.

A identidade étnica se manifesta de acordo com as situações de contato, quer seja envolvendo povos cujas culturas relacionam-se, quer seja com grupos étnicos de tradições diferenciadas, mas que conseguem co-existir, quer seja abrangendo sociedades cujas características entre elas não se correspondem, estabelecendo, assim, uma relação de dominação e sujeição, no caso, as relações entre índios e não-índios.

Assim, a definição de identidade étnica revela conhecimento sistemático das relações interétnicas, entre o indivíduo e o grupo, constituindo-se como ligação entre o indivíduo e a sociedade. Desencadeia-se, assim, segundo Tassinari (1995, p. 39), o processo de diferentes etnias assumirem identidade genérica de "índios", ao reconhecerem que têm muitas coisas em comum, através do contato com a "sociedade envolvente".

Nas relações interétnicas, a flexibilidade de identidade étnica e o exercício da identificação são interpretados como o esforço do indivíduo e do grupo para sobreviverem. Cunha (1995, p. 129) visualiza o conceito de identidade a partir de dois pontos: no primeiro, "a identidade seria essência" (eu), no outro, seria “simplesmente a continuidade de um processo, de um fluxo, de uma memória” (nós), em um contexto cultural.

A identidade não é una e estável, pois está sujeita a uma multiplicidade de manifestações, reformuladas e redirecionadas aos indivíduos que se movem na constante mudança social. As ações e práticas rotineiras, constituídas no aqui e agora, são resultado das escolhas feitas por esses sujeitos, de acordo com as limitações da estrutura social.

Essas escolhas são realizadas por meio da memória e da incorporação do saber, condicionadas pelos valores. As identidades, apesar de serem distintas e de estarem interpenetradas, manifestam-se de acordo com as circunstâncias, enquanto característica dos sujeitos nos seus aspectos étnico, social, individual, político, cultural, que constituem o indivíduo de uma forma geral.

O indivíduo, enquanto construção social, é resultado de valores da sociedade à qual pertence. Desse modo, a identidade cultural é vista como identidade coletiva, característica de um grupo social que partilha as mesmas atitudes e, está apoiada num passado com um ideal coletivo projetado, fixando-se na construção social estabelecida. Segundo Marinho (2009, p. 88), pela “identidade o indivíduo se apresenta ao mundo social, mas também se conforma”. A identidade intermedeia a relação entre indivíduo e sociedade.

Com base no exposto, a constituição das identidades historicamente produzidas e transmitidas pela estrutura social é regida por um contexto de políticas de reconhecimento, frente ao fenômeno de interações identitárias, vinculando-se diretamente à organização social que define o posicionamento do ser humano diante: do contexto social no qual vive, do outro e de si mesmo.

Para Marinho (2009, p. 93), a identidade étnica refere-se “à organização simbólica do eu”, que “possibilita o alcance de soluções adequadas para os problemas de interação social existentes nas diferentes culturas”, e, conseqüentemente, sua continuidade no tempo e no espaço, “sob a perspectiva de sua história pessoal”. A formação dessa identidade, nos diferentes níveis, pode ser fortalecida por processos de aprendizagem institucionalizados, nos quais deverão ser consideradas as interações do sujeito com o meio.

Nessa proposta de organização, as experiências, que o indivíduo vivencia no decorrer de sua vida em interação com a realidade sócio-cultural, simbolizam a dinâmica da vida social cotidiana das pessoas, que se moldam, mas transformam aspectos das sociedades. A identidade não faz apenas referência ao mundo, mas ao modo como o ser humano manipula o seu contexto histórico e o reconstrói de acordo com seu entendimento sobre si e sobre o mundo.

Atualmente, cada cultura indígena apresenta-se como uma versão própria das ideias e dos costumes conhecidos através do contato com outras etnias e com a sociedade envolvente, que mesmo apresentando às sociedades indígenas elementos sociais diferentes, a influência tem sido interpretada e incorporada a partir das ideias e costumes de cada povo.

As sociedades indígenas, como grupo social humano, elaboram um universo de conhecimentos integrados, com fortes ligações com o meio em que vivem e se desenvolvem. Para Luciano (2006, p. 43), “toda organização social, cultural e econômica de um povo indígena está relacionada a uma concepção de mundo e de vida, isto é, a uma determinada cosmologia organizada e expressa por meio dos mitos e dos ritos”.

As diversas sociedades indígenas em contato com a sociedade envolvente recebem constantemente hábitos culturais, que são reelaborados com o passar do tempo, como em

qualquer outro processo de contato entre sociedades distintas. Nesse sentido, a diversidade cultural pode ser enfocada, tanto sob o ponto de vista das diferenças existentes entre as sociedades indígenas e as não-indígenas, quanto sob o ponto de vista das diferenças entre as muitas sociedades indígenas que vivem no Brasil.

Segundo Candau e Moreira (2005, p. 37), “no âmbito do pensamento pós-moderno, a cultura adquire um papel mais significativo na vida social”, em que tudo é visto como cultural. Assim, a cultura estaria além do social, descentralizando-se. Nesse pensamento, a cultura não se separa das atividades e das interações da vida cotidiana, implicando, dessa forma, no reconhecimento da relevância das ações e das experiências dos indivíduos nas análises dos fenômenos sociais.

A cultura não é elemento sem importância, ela é fundamental, determina a forma, o caráter e a vida interior desse movimento. Toda prática social adquire dimensão cultural, no sentido de que toda prática social depende de significados e com estes está estreitamente associada. A cultura é uma das condições para existência dessa prática, fazendo com que toda prática social tenha uma dimensão cultural. Dessa perspectiva, não há como negar a estreita relação entre as práticas escolares e a cultura.

No entanto, a diversidade cultural ainda está se agregando ao processo educacional, que continua produzindo o deslocamento de culturas politicamente dominantes sobre as culturas indígenas, que tendem a ser, em alguns casos, desvalorizadas pelos próprios indivíduos do grupo étnico. Embora essa situação não promova a extinção da diversidade, há perda de aspectos dessa diversidade.

Para Cruz (2002, p.11), “a diversidade é consequência da racionalidade humana para adaptar-se e responder de forma criativa a tudo que a rodeia e às suas necessidades”. No entanto, esse entendimento não abarca o projeto de educação, no qual a diversidade deveria equilibrar tanto o indivíduo quanto as interações no conjunto social. Neste projeto, as alterações socioculturais são vistas à luz do reconhecimento do direito à educação que possibilite a superação das desigualdades.

No cenário político brasileiro, a partir da década de 1980, as políticas de fortalecimento às culturas tradicionais debateram e elaboraram diretrizes que contemplam a diversidade cultural, nas diversas instâncias do contexto escolar. No entanto, a promoção dessa política não atingiu universalmente a escola, pois muitos espaços educativos não adaptaram seus projetos à visão plural diferenciada, contemplando as mudanças socioculturais e as realidades escolares.

Segundo Luciano (2008, p. 68), os povos indígenas são diferentes, pois cada um tem sua língua, suas tradições, sua mitologia, sua cosmologia, “que se distinguem das demais”. No entanto, as instituições públicas, particularmente no que se refere à educação, não consideram esses aspectos. Quando se adentra nesse campo, segundo o autor (2008, p. 68), “toda essa diversidade cai por terra, porque as políticas são monolíticas, pensadas como se todo cidadão brasileiro falasse a mesma língua, comesse a mesma comida e da mesma maneira”, como se tivesse idênticas origem, religião, valores, e costumes, forma de organização do trabalho, de organização social, econômica e política e assim por diante.

As instituições educativas são instituições culturais, nas quais se cruzam as manifestações de diversidade, e se caracterizam como espaço sociocultural e institucional responsável pela sistematização do conhecimento e da cultura. Por isso, a necessidade da educação sistematizada em reconhecer a diversidade sociocultural presente em seu contexto e abrir espaços para respeito às diferenças.

Para Candau (2010, p. 757), se a sociedade quiser “potencializar os processos de aprendizagem na perspectiva da garantia do direito à educação,” terá que tornar urgente o trabalho com “as questões relativas ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais nos contextos escolares,” incorporando “a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos”.

A educação escolar se realiza por meio de processos pedagógicos sistematizados, que visam contribuir com a releitura do imaginário e das representações coletivas sobre a diversidade. A escola ocupa um lugar privilegiado para abordar essa temática, pois é uma das instituições sociais em que se reúnem diversos conhecimentos e culturas, além de vivenciar essa diversidade, presente na estrutura humana.

1.3 Educação Indígena e Escola Indígena

As concepções de diversidade cultural e identidade étnica contribuíram para a compreensão da escola que atende as reivindicações de cada povo indígena. Segundo Bergamaschi (2008, p. 10) cada povo “tem seu sistema próprio de educação, fundamentado” na “economia da reciprocidade”, “na casa”, enquanto “espaço educativo doméstico e da rede de parentesco” e na “espiritualidade”.

Esse sistema próprio definiu-se como Educação Indígena, pois, segundo Silva (2000, p. 133), “compreende os processos pelos quais os povos asseguram seus projetos de futuro,

reproduzindo e reconstruindo a identidade, a tradição, os saberes, os valores, os padrões de comportamento e de relacionamento, na dinâmica própria de suas culturas”.

Para a referida autora (2000, p. 133), a educação indígena “ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios em cada cultura”, nos quais “os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos dos quais participam a pessoa, a família, a comunidade e todo o povo. Deste modo, a educação é assumida como responsabilidade coletiva”.

Segundo Mandulão (2006, p. 218), a educação indígena se refere ao modo que cada povo comunica a sua própria educação, “transmitida secularmente pela tradição oral e que foi e ainda é praticada nas aldeias indígenas”, mesmo diante do “contato violento que os indígenas sofreram ao longo dos anos”. Nessas culturas, afirma o autor (2006, p. 218), “os mais velhos sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens”, relatavam as histórias antigas, orientavam sobre “as restrições de comportamento, e transmitiam as concepções de mundo”.

Para Mandulão (2006, p. 218), “a criança é socializada pela família e nas relações cotidianas da aldeia. Ela aprende fazendo, experimentando, imitando os adultos”, assim acompanhando, diariamente, os pais. Segundo o referido autor (2006, p. 218), os “brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente irão utilizar em sua vida de adulto”, por isso “a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real”.

Conforme Mandulão (2006, p. 218), desde pequeno se aprende “os valores do que é ser um Macuxi, ser um Wapichana, ao mesmo tempo em que adquire habilidades para enfrentar os desafios do seu mundo”. O processo de educação indígena acontece em todas as dimensões da vida social, não se limitando a um único lugar ou tempo. Todos aprendem com todos, considerando, apenas, as distinções de sexo e de idade.

A educação indígena abrange os processos de socialização que permeiam qualquer sociedade humana, não se restringe à escolarização e alfabetização. A metodologia utilizada pelos indígenas considera a imitação e o exemplo, por isso a educação é múltipla e contínua e a aprendizagem não tem modalidades institucionalizadas, como se estabelece no sistema de ensino da sociedade envolvente. A educação indígena é considerada a prática tradicional de socialização própria a cada povo indígena.

Para Meliá (1999, p. 12-13), dentre as estratégias que os povos indígenas utilizaram para resistirem ao processo de colonização e permanecerem com suas culturas está “a ação pedagógica”, que continua presente entre esses povos, permitindo não somente que “o modo

de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas”.

Segundo esse autor (1999, p. 13), “a ação pedagógica tradicional integra a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada”. Dentre esses elementos, Meliá (1999, p. 13) considera a língua o ponto central desse processo, e é por meio desta que “se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens”, o modo como se vive e as relações que caracteriza cada um dos povos indígenas.

Para Kahn e Azevedo (2004, p. 57), educação indígena se refere aos “modos pelos quais cada povo transmite valores, informações, normas e regras de sociabilidade”. Nessa direção, as autoras (2004, p. 57) afirmam que para conhecer e entender as diferentes práticas pedagógicas dos povos indígenas é necessário produzir múltiplas etnografias, com o “maior número possível das particularidades encontradas nas maneiras pelas quais as diferentes populações indígenas educam crianças e jovens”.

Essa necessidade de elaborar inúmeras etnografias se deve a diversidade de povos, que se desdobram em várias comunidades com processos de ensino-aprendizagem e concepções de mundo, também, múltiplos. Essa diversidade de conhecimentos peculiares de cada povo é que torna a educação indígena complexa, diferenciada, rica em saberes que guardam segredos comuns e de reciprocidade.

A educação indígena é a aprendizagem espontânea em que a criança ou jovem indígena observa as outras pessoas a praticarem as atividades corriqueiras nas aldeias e com isso vão aprendendo sem maiores explicações as suas tradições de reprodução social. Nessa perspectiva, todos são alunos e ao mesmo tempo professores, porque todos aprendem juntos. Por meio dessas atividades, crianças e jovens são preparados para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico.

Na leitura de Nascimento e Urquiza (2010, p.116), ao utilizar o conceito educação indígena, de certa forma, a sociedade envolvente está “entendendo os processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos destes povos”, que, apesar das transformações pelas quais passam as culturas indígenas, “os saberes ancestrais continuam sendo transmitidos oralmente de geração em geração”, formando “músicos, xamãs, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de saberem cultivar a terra e a arte de caçar, pescar e prover cura para algumas enfermidades”.

Os povos indígenas continuam planejando seus projetos próprios de futuro, mesmo diante da intensa relação intercultural, exigindo competências estranhas a cultura indígena,

que não foi entendida pelo colonizador no início do contato interétnico, pois para o europeu, a educação englobava um sistema institucionalizado, era, portanto, sinônimo de escola.

O processo educacional idealizado pelos europeus para os indígenas era uma estratégia para catequização desses povos, frente ao projeto colonial de integrá-los como mão-de-obra na sociedade nacional. Assim, a base curricular da proposta era a obrigatoriedade da língua portuguesa e de suas manifestações culturais clássicas, visando negar a diversidade cultural indígena.

No entanto, segundo Bergamaschi (2008, p. 10), desde a década de 1980, “muitas aldeias adotam a escola como um meio de aprender o sistema de vida fora da aldeia e dialogar com as sociedades envolvidas”, pois a Constituição de 1988 assegurou “o uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagens em suas escolas”, caracterizando a chamada educação escolar indígena.

Para Monteiro (2007, p. 165), “a educação indígena é secular, mas a perspectiva de uma escola indígena é uma coisa muito recente, uma coisa nova.” A escola para os povos indígenas no Brasil é conquista política, iniciada na Constituição Federal de 1988, que altera o significado da educação escolar para os indígenas. Nesse período, destaca-se o fortalecimento do movimento indígena e o apoio da sociedade civil organizada e instituições parceiras, frente à conquista dos direitos à organização social, posse da terra, uso da língua, autonomia identitária.

Conforme Mandulão (2006, p. 221), quando os povos indígenas alcançaram reconhecimento político e institucional, traduzidos em ordenamentos jurídicos, o projeto de educação destinado a eles é ressignificado, deixando de ser para o índio, passando a ser do índio. Desse modo, são estabelecidas outras “formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade” envolvente. A escola torna-se indígena, “espaço de acesso a conhecimentos acumulados pela humanidade, de valorização de práticas tradicionais”.

Na perspectiva de Mandulão (2006, p. 221), essa escola indígena é caracterizada por diversos aspectos, dentre os quais: a “comunidade, a prática das línguas maternas e de metodologias de ensino e aprendizagem, calendários diferenciados e materiais específicos”, enquanto elementos essenciais da nova realidade escolar, cuja necessidade é gerada pela situação de contato e não necessariamente como parte vinculada aos processos próprios de aprendizagem de cada povo.

Para Ângelo (2006, p. 209), “a escola passou a ser pensada dentro dos direitos humanos e sociais, foi reconhecida a diversidade cultural e as experiências sócio-políticas, linguísticas e pedagógicas na valorização do saber tradicional dos povos indígenas”, além

disso, foram reconhecidos os conhecimentos construídos, há séculos, os “processos próprios de aprendizagem e a visão de mundo de cada povo”.

A escola indígena, na análise de Paes (2005, p. 406), configura-se como possibilidade “de apropriação do conhecimento ‘de fora’, assim como de novos saberes”. Para a autora (2005, p. 406), isso “não significa sobrepô-los ao saber tradicional, mas transformá-los” em ferramenta para ser utilizada na relação intercultural, na afirmação de que a escola é “instrumento de acesso aos saberes ocidentalizados” e objetiva “transmitir os códigos simbólicos da sociedade envolvente”, com os quais as relações têm se tornado estreitas, e, portanto, os indígenas não devem estar alheios a esses conhecimentos.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998, p. 24) reafirma as quatro características da escola indígena - comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada -, instituídas desde as Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena de 1994. Assim, a escola indígena comunitária deve ser conduzida pela comunidade indígena de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. A comunidade deve participar da elaboração do projeto pedagógico de sua escola, assim como decidir sobre calendário escolar, pedagogia e demais elementos que constitui um currículo diferenciado.

A escola indígena será intercultural no reconhecimento e busca para manter a diversidade cultural e linguística. No entanto, segundo Paula (1999, p. 88), a interculturalidade não está em priorizar os conhecimentos acumulados pela sociedade indígena ou os conhecimentos da sociedade envolvente, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que represente a vida dos povos indígenas, incluindo as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades.

Para ser bilíngue/multilíngue, os conhecimentos acumulados de cada povo deverão ser manifestados pelo uso das línguas indígenas na escola, que deverá efetivar a alfabetização em suas respectivas línguas materna, respeitando o pensamento de cada povo. Para a escola indígena ser bilíngue, não basta falar as línguas, é preciso respeito a cada pensamento étnico de acordo com o contexto cultural, político e pedagógico.

A escola será específica e diferenciada quando refletir as aspirações de cada povo indígena, de cada comunidade. A especificidade envolve o projeto político pedagógico, que deverá imprimir a autonomia da comunidade em relação aos aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.

Segundo o RCNEI (1998, p. 25), só será escola indígena o projeto “que for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade”. No RCNEI

de 1988, a função do estado deve ser de reconhecer, incentivar e reforçar este projeto comunitário, que não se limita a elaborar currículos, pois se estende a oferta de condições “necessárias para que a comunidade gere sua escola”.

A escola indígena deve configurar-se como complemento do processo próprio de aprendizagem de cada etnia. Portanto, deve ser constituída a partir dos interesses da comunidade, que deve participar da definição das diretrizes que nortearão o funcionamento dessa escola, inclusive a escolha dos professores e a política educacional. Dessa maneira, têm-se o processo legítimo de escolarização indígena, no qual interagem os processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola.

Segundo Tassinari (2001, p. 50), escola indígena é caracterizada como “espaços de fronteiras, [...] espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios”

Essas concepções fundamentaram a modalidade Educação Escolar Indígena que deve possuir elementos curriculares próprios ao Ensino fundamental. A língua falada estabelecida como oficial, no caso, a língua portuguesa, o cálculo aritmético, os conhecimentos relativos ao meio físico e social, respeitado sempre, os aspectos pedagógicos de cada povo indígena.

Entende-se por educação escolar indígena, o processo realizado formalmente na escola, onde devem ser articulados objetivos fundamentados na diversidade e na pluralidade linguística e cultural, cujas variáveis oriundas dessa diversidade sócio-cultural, somadas às relações de contato com a sociedade envolvente, serão empregados de forma diferenciada na escola indígena, de acordo com a comunidade indígena.

A escola indígena tem que possibilitar a construção de uma ponte entre a sociedade indígena e a não-indígena, para que os índios tenham acesso às informações e às novas tecnologias da sociedade envolvente e assegurem a liberdade de escolher o que querem adotar e o que não querem.

A escola indígena passou a ser caracterizada como política pública, direito à cidadania, além de um instrumento de resistência e luta, por meio da qual foi reconhecida a alteridade sobre a diferença. Para garantir esse direito, as escolas indígenas devem ser estruturadas, ter qualidade no ensino e considerar os preceitos, ancorados nas categorias diferença, autonomia e interculturalidade.

Segundo Secchi (2006, p. 201), “a escola indígena assume características que lhe conferem uma maior ou menor adequação às expectativas individuais e grupais e pode ser implementada com diferentes graus de autonomia, coerência, participação ou imposição”.

Nessa direção, a escola indígena atende às expectativas de vida, de cidadão, de respeito, reforçando a identidade, a cultura e os valores de cada povo indígena. Essa escola indígena deve voltar-se para dentro da comunidade numa perspectiva intercultural, de acordo com as expectativas, projetos de vida e de futuro de cada comunidade.

A escola indígena tenta responder a particularidade da condição indígena, após a conquista do direito à educação escolar, assim como todo cidadão brasileiro. Por sua vez, o Estado passa a ter a obrigação de criar meios para que esses direitos indígenas se efetivem, pois representa o reconhecimento da instituição escola às culturas, línguas e processos próprios de ensino e aprendizado.

No entanto, a efetivação desse modelo de escola indígena permanece um desafio, por diversas razões. O principal é a diversidade apresentada entre os povos indígenas, a partir da pluralidade de etnias e, conseqüentemente, culturas, que exigem adequação às particularidades da escola, tais como formação específica para seus professores, currículos próprios e materiais didático-pedagógicos diferenciados.

Para efetivação dos desafios para concretizar a proposta de escola indígena diferenciada, conforme orienta a legislação brasileira, o movimento indígena se posiciona frente ao poder público para reivindicar o cumprimento dos direitos dos povos tradicionais. Essas reivindicações se ampliam, a partir das necessidades e do contexto dos indígenas, pois o contato com a sociedade envolvente ocasiona novas demandas, a exemplo da oferta de educação escolar indígena, para povos indígenas fora das terras tradicionais, como vem ocorrendo em Manaus.

CAPÍTULO 2

2 MOVIMENTO INDÍGENA: REIVINDICAÇÕES PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE MANAUS

A construção do direito dos povos indígenas é coletiva e, segundo Neves (2003, p. 115), relaciona-se “com os movimentos étnicos que, a partir dos anos 1970, emergem em diversos países da América Latina”, visando à ruptura das políticas públicas destinadas a homogeneizar as diferenças étnicas e a diversidade cultural dos diversos povos tradicionais latinos.

As alterações jurídicas reivindicadas pelos indígenas, referentes aos direitos desses povos, estabeleceram novas bases de relacionamento, que possibilitaram estruturação e organização de instituições não-governamentais específicas de cada povo ou da união de várias etnias, evidenciando amadurecimento político nesse processo de conquista de direitos.

Essas adequações, segundo Silva (2005, p. 372), ocorreram devido aos “movimentos indígenas, surgidos a partir das assembleias indígenas [...] e das lutas pelos direitos”, sentirem “a necessidade de construir instrumentos mais permanentes para articular e dar força política a essas lutas”, resultando na formatação de “inúmeras organizações indígenas”.

A partir do reconhecimento dos direitos dos povos indígenas na Constituição Federal de 1988, as ações de mobilização dos movimentos indígenas foram fortalecidas para que a legislação fosse cumprida e outras políticas públicas fossem elaboradas, considerando sempre o respeito e a valorização da identidade étnica, bem como suas formas de organização e suas pedagogias próprias.

Dentre as novas organizações, destacam-se as que reúnem os indígenas situados em contextos urbanos, que não são reconhecidos por instituições executoras de políticas públicas indigenistas, pois, segundo Almeida (2009, p. 11) o “foco da política indigenista está centrado quase que exclusivamente nas aldeias, que são entendidas oficialmente como localizadas em áreas rurais, por oposição às áreas urbanas”.

No entanto, conforme Almeida (2009, p.11), esse argumento, que ignora “as implicações dos fatores identitários, das autodefinições coletivas e das mobilizações indígenas”, é “insuficiente ou não explica as realidades localizadas e os processos reais que produzem as novas etnias e suas respectivas territorialidades específicas e aldeias nos centros urbanos”.

Os povos indígenas em Manaus tendem a formar suas respectivas comunidades a partir da chegada de um membro ou uma família de determinado povo à cidade e, posteriormente, quando outros membros da mesma etnia se deslocam, são apoiados pela família já fixada na capital do Estado do Amazonas, congregando, assim, em espaços comuns ou próximos de suas residências, que por situarem-se em bairros com infra-estrutura insuficiente necessitam de ação governamental.

Essas comunidades indígenas em contexto urbano têm reordenado suas relações sociais e se organizado para reivindicar atenção do poder público às demandas próprias da cidade – saneamento básico, água -, assim como ao cumprimento dos direitos e das políticas específicas, que podem contribuir para o fortalecimento das identidades étnicas, da continuidade de suas expressões, por meio da transmissão de valores e costumes às próximas gerações, garantindo a permanência da cultura de cada etnia.

Ressalta-se que as reivindicações por educação escolar buscam a oferta do processo educacional que considere as tradições e os valores étnicos próprios a cada povo indígena, assim como formação para acessar aos conhecimentos da sociedade envolvente, já que são concebidos como um dos instrumentos de resistência frente ao contexto urbano, além de contribuir para a consciência sobre suas próprias culturas e seus direitos.

Assim, a organização dos povos indígenas em Manaus pode ser observada no processo de reivindicação pela oferta da modalidade Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, é necessário abordar as comunidades indígenas em Manaus e suas respectivas reivindicações, visando o acesso aos benefícios públicos destinados à educação escolar indígena.

2.1 Comunidades Indígenas

A legislação brasileira, referente aos povos indígenas, está baseada na proteção dos povos indígenas que vivem nas terras indígenas, quando demarcadas, ou em territórios tradicionais afastados dos centros urbanos. Assim, segundo Araújo (2006, p. 70), “o governo federal, ao qual compete a gestão da política indígena no Brasil, não estabelece programas de assistência aos índios” que estão na cidade, e, por isso, tendem a enfrentar mais desafios “para fazerem valer qualquer direito”.

Segundo Rodrigues (2009, p. 67), “nesse quadro de tensões” há o mito de que “o índio localizado nas áreas urbanas deixa automaticamente de ser índio”, pois a experiência tradicional de cada povo “não é válida na cidade, onde a tendência seria abandonar sua

cultura, sua identidade”, nessa perspectiva, as dificuldades dos indígenas nas cidades são interpretadas como fator para que esses indivíduos deixem a identidade indígena.

Esta tensão desconsidera os processos sociais e históricos vivenciados por cada etnia e que obrigaram muitas a se deslocarem em busca de alternativas para seus problemas. Além disso, a interpretação em questão abre margem para o preconceito da sociedade não-indígena que acredita ser índio, apenas as pessoas que moram em terras indígenas e não utilizam objetos da sociedade envolvente no seu cotidiano.

Para Araújo (2006, p. 71), há “a situação de povos indígenas que, em razão de processos históricos de opressão e discriminação”, foram expulsos de suas terras tradicionais, por ordem do poder público, e, ainda, necessitaram esconder “a sua própria identidade enquanto índios, como condição mesma para a sua sobrevivência”.

Esses processos, conforme Araújo (2006, p. 72), “visavam à liberação dos espaços de terras” para a colonização, e a “concentração de mão-de-obra indígena com vistas à facilitação do acesso e da exploração”. Como consequência, em algumas terras indígenas houve aumento elevado de habitantes, desencadeando problemas sociais similares aos existentes em um núcleo urbano, passando a demandar serviços e atendimentos nas áreas de saúde, educação, comunicação, saneamento básico.

Para Souza Filho (2003, p. 88), a situação social de muitos indígenas é reflexo da “política desagregadora” que diversas etnias foram submetidas, assim como da “falta de políticas públicas e de ação desordenada”, que ocasionaram “alterações sociais”, necessitando, assim, de soluções para os problemas gerados em muitas aldeias localizadas próximas de projetos governamentais. Diante dessa realidade, nas últimas décadas, esse movimento de deslocamento tem se voltado rumo aos grandes centros urbanos.

Almeida (2008a, p. 81 e 84) afirma que “em inúmeros municípios o percentual da população indígena encontra-se em crescimento, superando ou mantendo-se no mesmo plano que os demais segmentos da população”, e destaca, ainda, que “nas capitais onde se localizam as sedes das principais organizações do movimento indígena tem-se também um número expressivo de índios”.

Em Manaus, conforme Almeida (2008a, p. 85), “os dados censitários relativos à população residente por cor ou raça registram para o ano de 1991, 952 indígenas, enquanto que para 2000 registram 7.894 indígenas”, no entanto, “algumas fontes assinalaram que esse total estaria subestimado”.

Bernal (2009, p. 34) aponta que as etnias presentes em Manaus, a maioria, pertencem aos povos do Alto Rio Negro - Baré, Tukano, Pira-Tapuya, Tariano, Siriano, Tuyuca,

Arapasso, Baniwa e Dessana -, e as demais - Apurinã, Tikuna, Saterê Mawé, Cambeba, Mura, Mundurucu, Kokama - são oriundas das outras áreas geográficas do Amazonas.

Esses grupos de indígenas, segundo Bernal (2009, p. 29), registra “mais de três gerações de vida” na capital, que nunca parou de recebê-los, quer seja para buscar um trabalho, quer seja “mandados por missionários ou funcionários do governo para trabalhar”, quer seja para se esconderem de possíveis perigos em outras regiões, ou seduzidos pelos encantamentos da cidade, ou para representarem organizações étnicas.

Dos índios que moram em Manaus, conforme Bernal (2009, p. 61 e 161), parte significativa deve-se a dificuldade para prover o sustento na terra indígena, “a emigração da família mais próxima, as expectativas das novas gerações, o desejo de experimentar a novidade da cidade”, a proliferação da “droga, álcool, prostituição, furto”, a busca por “melhores condições de vida para sua família, principalmente seus filhos”.

No entanto, há alguns índios que se deslocaram para Manaus, porque foram “eleitos para representar suas associações ou organizações indígenas ou escolhidos para ingressar no seminário e professar a vida religiosa. Segundo Bernal (2009, p. 160), “viver na cidade foi uma exigência da luta pela terra, pela organização, pelos direitos”, porém, “poucos voltaram para viver na sua comunidade”, mesmo tendo este direito.

Para Martins e Nogueira (2010, p. 6), o deslocamento de indígenas “da sua terra de origem está diretamente vinculada, além da busca pela saúde, a busca pelo trabalho,” aos “conflitos internos entre membros dos próprios grupos ou entre aldeias vizinhas e com medo de matar ou morrer muitas famílias abandonaram o lugar de origem, para ir em busca de novas terras”.

Segundo Rodrigues (2009, p. 67), “mesmo morando na cidade, os indígenas podem manter vivos seus valores culturais e identitários, dependendo do modo como se organizam e se inserem na vida social”, e que cada ação coletiva pela conquista de direitos garantidos pode se constituir em atos de resistência, possibilitando o “reconhecimento dos indígenas para além das identidades regionais, para além das oposições usuais”.

Na cidade, os indígenas reconstruem socialmente o território de acordo com sua maneira de entender e perceber o mundo, considerando, ainda, os conflitos específicos do contexto diferenciado. Por meio desse processo, algumas etnias estão se apropriando das características próprias de coletividade e se agrupando nas cidades, sinalizando outra perspectiva de relação política e fortalecimento da cultura.

Muitos indígenas quando chegam à cidade sofrem com o choque cultural. Alguns se defendem reforçando sua identidade, usando referentes e lógicas próprias da sua tradição, a

partir da qual, segundo Bernal (2009, p. 218), “experimentam, entram em contato, reagem, compreendem a realidade da forma cotidiana na vida urbana” e concluem que não deixaram de ser indígenas, pois esta identificação está “no sangue”.

Na cidade, os indígenas redefinem os conflitos sociais e os vínculos estabelecidos com o contexto, caracterizado como espaços de relações, utilizando-se do passado para elaborar a relação com a cultura no momento presente, produzindo formas associadas aos elementos distintivos da identidade étnica, que recebe valor estratégico para a compreensão comum de cidade.

Essa reunião de indígenas em Manaus pode ser percebida nas zonas geográficas da capital amazonense. Entre diversas etnias, destacam-se povos do Alto Rio Negro, Sateré-Mawé, Kokama, Apurinã, Tikuna, Kambeba, que têm se organizado no cenário político para terem reconhecidos seus direitos, destacando-se a reivindicação por uma educação diferenciada.

A maioria das famílias das etnias Tukano, Pira-Tapuya, Tariano, Siriano, Tuyuca, Arapasso, Baniwa e Dessana, provenientes da região do Alto Rio Negro, não formaram comunidade em Manaus, por não residirem num espaço comum, no entanto, valem-se da Associação das Mulheres do Alto Rio Negro Nuniã Kura – AMARN, sediada em Manaus, no bairro Aleixo, para compartilharem as perspectivas futuras.

Conforme Santos (2009, p. 49), destaca-se entre os “indígenas no perímetro urbano” a “estratégia de organização” adotada na cidade, pois “em virtude de não se encontrarem em uma base física contínua, várias etnias criam associações, como é o caso das mulheres indígenas do Alto Rio Negro [...], agrupando associadas, que não moram próximas uma das outras”, mas se articulam “em torno de interesses comuns”. Nesse sentido, “assiste-se ao advento de formas associativas peculiares, agrupando, numa mesma associação, múltiplas etnias”.

A AMARN caracteriza-se como espaço de representação política, constituindo-se um elo entre os indígenas oriundos do Rio Negro que vivem em Manaus. Durante as atividades realizadas na Associação, são utilizadas as línguas referentes às etnias do Alto Rio Negro, configurando-se como momento oportuno para crianças, adolescentes e os próprios adultos utilizarem suas línguas para se comunicarem.

Também proveniente do Alto Rio Negro, o povo Baré está organizado em comunidades, principalmente na área ribeirinha (Rios Cuieiras e Negro) de Manaus. Destacam-se as comunidades Terra Preta, São Thomé, Nova Canaã, Boas Novas, cujas famílias fundadoras se deslocaram para a capital, objetivando melhorar as condições de

sobrevivência, subsistência para a família ou foram enviadas pelas missões, como parte do processo de integração de muitas famílias indígenas.

Outra etnia que tem se destacado em Manaus é a Sateré Mawé, com famílias espalhadas por vários bairros da cidade. Segundo Bernal (2009, p. 97), os Sateré-Mawé, devido ao intenso “contato interétnico” e a “rápida diminuição das suas terras por causa da colonização extrativista”, vivenciam esse processo de “dispersão [...] e especialmente à saída das mulheres da comunidade”.

Conforme Bernal (2009, p. 97), “o deslocamento inicial de algumas mulheres”, que foram responsáveis pela organização das atuais comunidades indígenas em Manaus, teve como motivação “trabalhar na cidade e fazer tarefas domésticas ou para estudar, ou por terem casado com não-indígenas, entre outros motivos”. Conseqüentemente, junto com as mulheres, alguns homens - esposo, filhos ou parentes – também se deslocaram. Há, ainda, outros saterés que se deslocam das terras indígenas sem a motivação feminina.

Muitas famílias Sateré-Mawé estão reunidas nas comunidades I'nhã-bé, Waikiru, Y'apyrehy't, localizadas no bairro Redenção, confluência dos conjuntos residenciais Santos Dumont e Hiléia. A partir do ano 2000, parte da Comunidade I'nhã-bé mudou-se para o bairro Tarumã. Ressalta-se que cada comunidade apresenta organização social específica.

Segundo Santos (2009, p. 48), os Sateré-Mawé, “ao reelaborarem seu processo histórico”, não só formaram comunidades diferenciadas, mas também unidades de referência cultural, que contribui para intensificar a valorização da ação política nesses espaços e o posicionamento desse povo na cidade, onde buscam amenizar os problemas relacionados à questão de terra, moradia, saúde, educação, sustentabilidade.

O povo Kokama está organizado em Manaus na Comunidade Nova Esperança, localizada no Ramal do km 8 da estrada do Brasileirinho, zona leste da cidade. No entanto, conforme Lima e Chamo (2009, p. 25), há kokama por diversos bairros da cidade, “tais como: João Paulo, Compensa, Santo Agostinho, Cidade de Deus, Valparaíso, Mauzinho e Lagoa Azul”. Na referida comunidade kokama, moram cerca de 60 pessoas.

Segundo Lima e Chamo (2009, p. 36), a comunidade Nova Esperança pode ser considerada “ponto de referência” dos Kokama “de outros bairros da cidade e também das aldeias do interior do Estado”, pois, quando é necessário, costumam se reunir na comunidade cerca de 1000 indígenas da referida etnia, “cujas moradias se distribuem por outros bairros da cidade”.

Os Kokama têm se destacado em Manaus pela celebração de parceria com os demais povos indígenas durante a reivindicação pelo cumprimento dos direitos indígenas,

considerados de extrema importância para a comunidade Nova Esperança, que apresenta demanda para revitalização e fortalecimento da cultura dessa etnia, assim como para estabelecimento de infra-estrutura mínima na comunidade, tais como poço artesiano e educação diferenciada.

A Comunidade do povo Apurinã em Manaus, conforme Lima e Chamo (2009, p. 36), é outra alusão de “comunidades na cidade” que funcionam “como pontos de referência de indígenas [...], independente do tamanho da comunidade”, que, nesse caso, é formada por “quatro casas que compõem a Comunidade Yoerek, dos Apurinã, na zona leste”, especificamente no bairro Valparaíso, numa rua propícia a alagamento e sem saneamento básico.

Além da referida localidade, os bairros que mais concentram os Apurinã, conforme Martins e Nogueira (2010, p. 05), são “Mauzinho I e II, Cidade de Deus, João Paulo, Monte Sião, Presidente Vargas, Compensa II, Glória, São José II”. No entanto, nos bairros “Val Paraíso e Presidente Vargas as famílias vivem mais em grupo que em outros bairros, ou melhor, moram na mesma rua e muitas vezes, até no mesmo terreno onde são construídas mais de uma casa”.

Segundo Lima e Chamo (2009, p. 36), na comunidade Yoerek “se reúnem mais de 60 famílias que moram em diferentes bairros da cidade” ou nas terras indígenas, quando vem participar de processos reivindicatórios na cidade, “mantendo laços fortes com os seus familiares na cidade”. Neste sentido, “os Apurinã parecem desenvolver na cidade formas de organização encontradas nas áreas indígenas, ou seja, organizam-se em pequenos grupos familiares”.

Os Tikuna, segundo Rodrigues (2009, p. 71), chegaram a Manaus no final de 1980, mas não formaram de imediato um núcleo comum, viviam isolados, mudando constantemente de bairro da zona sul, como Raiz e Petrópolis, à zona oeste, como Compensa. Nesses deslocamentos, as diferentes “nações” (avaí, onça, carijó) foram se encontrando e criando vínculo, até se organizarem na zona Norte, no bairro Cidade de Deus, na década de 1990.

A comunidade dos Tikuna denomina-se Wotchimaücü, cuja tradução significa avaí, semente típica da região do Alto Solimões, onde se concentra, tradicionalmente, esse povo. Na comunidade, há 14 famílias, que também são referência para os tikuna residentes em outros bairros ou em outros municípios, principalmente, porque demonstram que apesar de terem deixado a terra indígena é possível viver em contexto urbano, sem deixar de ser Tikuna.

Os indígenas da comunidade Wotchimaücü falam sua língua, contam suas histórias, e, com isso, têm conseguido fortalecer a identidade entre os mais jovens e minimizar o

preconceito arraigado nos demais amazonenses. Parte das famílias dessa comunidade sobrevive da comercialização de produtos referentes à cultura tikuna, tais como a venda de artesanato, livros, cd's, e apresentações culturais com música e dança.

O povo Kambeba, segundo Maciel (2006, p. 195), representa “uma parte importante da História da Amazônia”, pois sempre estiveram “dispostos a reconstruir sua vida e sua história”, mediante “diferentes formas de resistência à dominação e exploração da sociedade majoritária”, quer seja “guerreando, fugindo, ou até mesmo aceitando a nova ordem e silenciando sobre sua identidade étnica e sua língua”, mas produzindo, entre eles “uma memória coletiva”.

Os Kambeba chegaram a Manaus e formaram a aldeia Nossa Senhora da Saúde ou Três Unidos, em 1991. Na comunidade, vivem cerca de 70 indígenas, que têm compartilhado suas experiências e fortalecido sua identidade por meio de atividades aos não-índios, para quem divulgam as práticas culturais, demonstrando a capacidade de adaptação desses índios às condições sociais adversas e a luta que, historicamente, vem travando para continuar vivendo como povo diferenciado.

Distante da terra tradicional de seu povo, os indígenas em contexto urbano se apropriam das experiências próprias do novo contexto, como mecanismo de sobrevivência, mas também buscam manter elementos culturais, aderem a novos aspectos, abandonam outros e assim recriam suas estratégias, reafirmando os laços étnicos, às vezes pelo trabalho desenvolvido por instituições indígenas ou indigenistas, outras vezes pelo auto-reconhecimento.

Conforme Maximiano (2008, p.73), em Manaus, “a relação dos indígenas com a cidade, apesar de ser de longa data”, ainda é carregada de “tensões, quanto ao respeito à diferença, pois os indígenas que vivem nesse espaço social sofrem com o preconceito existente”, sendo vistos como pessoas de “baixa renda, carentes e indígenas”. No entanto, mesmo com esse comportamento da sociedade envolvente, “é cada vez mais intensa a presença de indígenas nas cidades”.

Esse processo é fortalecido, principalmente, pelo contato com outros indígenas que vivem em Manaus, provocando mudanças no que se refere ao processo de aprendizagem sobre a vida na cidade. Simultaneamente, começam a perceber que não estão sozinhos, estabelecem contato com outros indígenas, formando uma rede de contato que os aproxima. Na cidade, esperam encontrar serviços inexistentes nas terras indígenas, tais como: escolas, assistência médica e emprego.

Esse vínculo estabelecido entre os indígenas na cidade caracteriza-se como instrumento de resistência dos índios para manter seus costumes e valores em meio urbano, já que, na cidade as famílias se organizam de acordo com as condições do novo contexto. Dessa adequação, a tendência é o surgimento de organizações na cidade, para juntos buscarem suprir a falta de condições mínimas para sobreviver.

Para Pereira (2009, p. 164), “a presença de indígenas em Manaus não é marcada pela ruptura ou perda da referência do lugar/aldeia, pelo contrário, essa presença, além de se firmar, cria vínculos que garantem a reprodução social e cultural do ser índio no espaço urbano”, já que a dinâmica da cidade, “seus signos e significados, pautados em perspectiva centrada no processo civilizador, não elimina a referência e o sentido étnico”.

Essa presença se solidifica com a organização de instituições indígenas, a partir das quais o diálogo com as instituições governamentais adquirem outro significado, caracterizando-se como estratégia política, fundamentada na construção dos movimentos dos povos indígenas, que se estabelecem em busca da oferta de condições humanas – saúde, educação e alimentação – aos índios nas cidades. Assim, muitos povos criaram suas próprias organizações, enquanto outros se mantêm apenas organizados entre eles.

2.2 Organizações Indígenas

A resistência e persistência dos povos indígenas frente ao processo de contato assumiram diversas formas, possibilitando que muitos povos fortalecessem, reelaborassem ou assumissem a sua identidade étnica no contexto nacional. Das estratégias adotadas por muitas etnias, destaca-se a formação de organizações e associações indígenas, que reivindicam o cumprimento do direito a serem povos diferenciados.

Conforme Luciano (2006, p. 43), “cada povo indígena possui um modo próprio de organizar suas relações sociais, políticas e econômicas – as internas ao povo e aquelas com outros povos com os quais mantém contato”. Essas organizações se baseiam na cosmologia do povo e se articulam “em torno de um patriarca ou de uma matriarca por meio de relações de parentesco ou afinidade política ou econômica”, congregando “as famílias dos filhos, dos genros, das noras, dos cunhados e outras famílias afins que se filiam à grande família por interesses específicos”.

Luciano (2006, p. 61 - 64) distingue duas “modalidades” de organizações indígenas: “a organização tradicional e a organização não-tradicional ou formal”. A tradicional refere-se

“a organização original dos índios”, que “seguem orientações e regras de funcionamento, de relações e de controle social a partir das tradições de cada povo”. A organização indígena não-tradicional ou formal “é de caráter jurídico, formal, de modelo não-indígena, [...] incorporadas pelas comunidades e pelos povos indígenas para responder às novas demandas e às necessidades pós-contato”.

Segundo Junqueira (2000, p. 28), “as associações são núcleos de interlocução com o Estado, com as agências financiadoras ou com qualquer outra entidade”, visando o gerenciamento “dos negócios modernos da comunidade” para viabilizar recursos financeiros, técnicos e materiais, assim como defender as políticas públicas específicas aos povos indígenas.

Conforme Maximiano (2008, p. 108), a associação visa “a solução dos problemas econômicos”, além de possibilitar “a visualização da identidade étnica, [...] é uma forma de apropriação da organização dos não-índios. A associação configura-se “como resistência à homogeneização” a qual os povos indígenas, em contexto urbano ou interétnico, ficam expostos no espaço social em que estão inseridos.

Em Manaus, há comunidades indígenas que adotam o modelo de organização formal, por meio do qual buscam ter representatividade junto aos órgãos públicos e sociedade em geral. Há, também, conforme Almeida e Santos (2009, p. 99), comunidades que “não têm organizações burocraticamente organizadas”, ou seja, estão organizadas apenas na perspectiva tradicional, ainda não estão formalizadas de acordo com os padrões da sociedade não-indígena, mas reivindicam seus direitos junto às instituições para acessarem recursos que contribuirão com o fortalecimento de seus projetos de futuro.

Dentre as organizações indígenas, localizadas em Manaus, destaca-se a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB, fundada em 1983, e, segundo Flores (2009, p. 105), composta por “75 organizações membros dos nove Estados da Amazônia Brasileira [...]; são associações locais, federações regionais, organizações de mulheres, professores e estudantes indígenas”.

Conforme Flores (2009, p. 106), “a COIAB foi fundada para ser o instrumento de luta e de representação dos povos indígenas da Amazônia Legal Brasileira pelos seus direitos básicos: terra, saúde, educação, economia, sustentabilidade e interculturalidade”. A COIAB deve, ainda, segundo o referido autor (2009, p. 106), “fiscalizar e defender a promoção dos direitos dos povos indígenas”, assim como promover a organização social, cultural, econômica e política das instituições indígenas da Amazônia Brasileira, contribuindo para o seu fortalecimento e autonomia.

As atividades da COIAB voltam-se a “buscar parcerias e cooperação técnica, financeira e política com organizações indígenas, não indígenas e organismos de cooperação nacional e internacional para garantir a continuidade da luta e resistência dos povos indígenas”, assim como formular estratégias durante as Assembleias, quando são discutidas as problemáticas que afetam os povos e territórios indígenas.

As áreas de atuação da COIAB estão baseadas em três eixos temáticos transversais - fortalecimento da articulação da COIAB com suas bases, formação política e técnica de indígenas em todos os níveis, construção da sustentabilidade dos povos e territórios indígenas -, que resultam na formulação de quatro Programas: Defesa dos direitos indígenas e políticas públicas prioritárias; Autonomia e sustentabilidade dos povos e territórios indígenas; Formação política e técnica; Gestão, fortalecimento político e desenvolvimento institucional.

A COIAB reconhece em Manaus, enquanto organização a: Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro – AMARN, Confederação das Organizações Indígenas e Povos do Amazonas – COIAM, Associação das Mulheres Indígenas Sateré-Mawé – AMISM, Associação Comunidade Waimiri-Atroari, Associação Waikiru, Associação dos Índios Munduruku, Associação das Mulheres Kambeba, Associação Poterikharã-Numiã – APN, Grupo Bayaroá, Conselho Indígena Inhaã-be, Movimento de Associações Comunitárias do Interior do Amazonas, Associação Sateré-Wykyhú, Comunidade Indígena Y'apyrehy't, Associação dos Artesãos Indígenas da Amazônia Brasileira, Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas – MEIAM, Organização Wotchimaucu, Comunidade Indígena Kokama de Manaus – CIKOM, Associação de Produção e Cultura Indígena – Yakinõ, União dos Povos Indígenas do Livramento, do Rio Tarumã Mirim e Tarumã Açú – UPILTTA, Organização de Desenvolvimento e Sustentabilidade Econômica para os Povos Indígenas – ODESPI, União dos Povos Indígenas de Manaus – UPIM, Associação Comunitária Indígena do Paraná de Anavilhanas e Igarapé-açú – ACIPAIA.

De acordo com Pereira (2009, p. 74), essas “organizações e associações indígenas, tanto quanto as comunidades de sentimento, constituem situações sociais que são focos de resistência”, além de oferecerem suporte político aos indígenas, principalmente na reivindicação de políticas públicas para minimizar as condições sociais desses índios que necessitam de serviços, às vezes, diferenciados, que, muitas vezes, são totalmente ausentes.

Para Grupioni (1999, p. 5), “algumas organizações surgiram para buscar alternativas à insuficiência dos serviços assistenciais prestados pelo Estado ou visando à construção de alternativas econômicas para suas comunidades”. As organizações representativas das diversas etnias em Manaus buscam estabelecer com o poder público e com as instituições

indígenas o mesmo diálogo que as instituições governamentais e financiadoras têm com as organizações dos povos indígenas em terra indígena.

Essas organizações dos índios que estão fora das terras tradicionais contribuem para divulgar a situação social, cultural, econômica, que eles estão vivendo, assim como possibilitam que em cada comunidade surjam novas lideranças indígenas para serem interlocutoras de suas comunidades com o poder público, organizações não-governamentais, e com outras instituições indígenas, assumindo o protagonismo da luta.

Dentre essas organizações indígenas em Manaus, destaca-se a Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro - AMARN que reúne mulheres do Alto Rio Negro e não se resume a uma instituição de promoção de renda. Desde sua fundação, vem apoiando a mobilização indígena para assegurar direitos específicos. A Associação realiza atividades que envolvem o trabalho artesanal, enquanto instrumento para auto-sustentabilidade, propiciando encontro cotidiano, caracterizando-se, conseqüentemente, como espaço de fortalecimento cultural.

Muitas mulheres da AMARN, segundo Almeida (2008b, p. 5), saíram de suas “aldeias de origem para estudar nos internatos salesianos”, no entanto, nem todas concluíram os estudos, por isso foram trazidas “para Manaus para servirem de empregadas domésticas nas residências dos militares da Força Aérea Brasileira e nas residenciais de parentes das religiosas”. Na capital amazonense, tiveram “muitas dificuldades de afazeres domésticos e eram discriminadas pelos patrões”, ficando abandonadas, “e sem condições de retornarem para seus locais de origem”.

A AMARN, de acordo com Almeida (2008b, p. 03), “atua de forma localizada,” participando ativamente da “construção de política indígena e do movimento indígena, na saúde diferenciada, na educação, na política de desenvolvimento sustentável, e na demarcação de terras indígenas entre outros assuntos relevantes para os povos indígenas.” No entanto, a ênfase da AMARN é a sustentabilidade, pois é a partir da necessidade material das mulheres que a Associação foi idealizada.

Conforme Almeida (2007a, p. 5), a partir do apoio da AMARN, foi criada a Associação Poterika'ra Numiã – APN, “para criar alternativas de renda” e “para aproximar mais e unir a família”. Essa Associação reúne, além das mulheres, homens artesãos indígenas, que têm “direito de votar e ser votado, como também, no conjunto com as mulheres, fortalecem mais a Associação”.

A APN, segundo Maximiano (2008, p. 134), foi constituída em 2004, objetivando, socialmente, desenvolver economicamente os “grupos familiares indígenas”, realizando

atividades que fortaleçam a “revitalização e divulgação da cultura indígena”, por meio de “ações e projetos de ocupação profissional, aproveitando as potencialidades de mão-de-obra identificadas entre as associadas, principalmente de artesanato indígena, executando ações de treinamento profissional, com o intuito de atender pedidos.”

As associações AMARN e APN se caracterizam como o lugar no qual se materializa a relação comunitária em contexto urbano, assim como a possibilidade de expressar a própria identidade étnica, através da retomada dos elementos da cultura e, em particular, da necessidade de estarem juntas com outras mulheres para falar na língua e vivenciarem outros elementos da própria cultura indígena.

Outra organização social que tem se posicionado em Manaus frente ao poder público é a Associação Comunidade Wotchimaücü – ACW, do povo Tikuna, que segundo Rodrigues (2009, p. 73), foi estabelecida “devido a várias dificuldades sociais e econômicas na cidade”, que essa etnia vinha enfrentando na capital amazonense. A ACW foi efetivada em 2002, objetivando, “além do fortalecimento da cultura”, formar politicamente os comunitários, encontrar “alternativas de geração de renda,” melhorar a qualidade de vida dos associados, que, a cada 4 anos, são informados sobre as ações que já foram realizadas, os avanços para melhorar a vida na cidade, e as parcerias que colaboraram para a concretização das ações.

De acordo com a referida autora (2009, p. 74), “com a formação da Associação foi facilitada a criação de alguns projetos que já se realizaram, estão em andamento, e, outros que estão por vir”, possibilitando, dessa forma, destaque à ACW, dentre as organizações em Manaus. Para Rodrigues (2009, p. 74), “um dos projetos mais destacado” da comunidade Tikuna é o que foi “desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), designado Revitalização da Língua e Cultura Tikuna em Manaus”.

Por meio do referido projeto, “iniciado em 2002”, na perspectiva de Rodrigues (2009, p. 75), foi possível construir, em 2004, o Centro Cultural Wotchimaücü, em decorrência da inexistência de espaço para realização das atividades do projeto. Como resultado desse Projeto foi produzido “um livro¹⁰ de leitura ilustrado com histórias, mitos e lendas na língua Portuguesa e Tikuna”, que contribui para a revitalização da cultura e identidade na comunidade.

Conforme Almeida (2007b, p. 9), a Associação dos Sateré Mawé em Manaus também tem sua origem na “dificuldade financeira” e na preocupação da cultura “não se perder. Só

¹⁰ ASSOCIAÇÃO COMUNIDADE WOTCHIMAÜCÜ – COMUNIDADE TIKUNA DE MANAUS. *Ugütaerü'ü y tikunaariü/ Cagü'ü a rü natchiga/ Oregü arü u'gü*. Càtedra UNESCO de Llengües i Educació – Institut d'Estudis Catalans, Barcelona, 2007.

não ficar em mente”. Os Sateré em Manaus criaram o “barracão”, no qual realizam encontros, o Ritual da Tucandeira, confeccionam artesanato e recebem os visitantes, que vão “em busca de informações” sobre a cultura e a vida dos Sateré.

Inspiradas na AMARN, segundo Almeida (2008c, p. 4), as mulheres sateré-mawé fundaram em 1993 a Associação das Mulheres Indígenas Sateré-Mawé – AMISM, voltada, principalmente, para a subsistência das famílias, a partir do “trabalho para o artesanato”, que possibilitou, ainda, o fortalecimento da cultura e, “através dessa associação, surgiram as comunidades sateré-mawé em Manaus e em seu redor.”

As comunidades sateré-mawé diferenciadas em Manaus, de acordo com Almeida (2008c, p. 10), nascem “a partir dos conflitos no espaço que hoje é das famílias pertencentes à comunidade Y'apyrehy't”, no bairro Redenção, pois, com os desentendimentos, “houve uma divisão com os parentes”, que seguem e formam “outras comunidades e associações”, como Waikiru, Mawé, Inhaã-be, Y'apyrehy't.

No entanto, apesar das diferenças políticas, os Sateré, sempre que necessário, conforme Almeida (2008c, p. 8), unem-se durante a realização de rituais e processos reivindicatórios, “trabalhando no movimento indígena com as outras associações”, a partir de estratégias adotadas por esses povos vivendo em contexto urbano, cujas reivindicações, também se centralizam na sustentabilidade e na saúde diferenciada.

A Coordenação Indígena Kokama de Manaus – CIKOM, segundo Lima e Chamo (2009, p. 27), tem participado principalmente de processos reivindicatórios centrados na conquista de território, pois é escassa a extensão das “terras de sua comunidade”, localizada no Ramal do brasileiro, e, por isso, a Coordenação dos Kokama em Manaus não tem “como aumentar o número de casas sem levar a uma ‘favelização’ do local”.

Conforme os referidos autores (2009, p. 27), “novas edificações resultariam por extinguir os espaços verdes de coleta e produção que são indispensáveis para o seu modo de vida e para a sua reprodução física e cultural”. A busca pela terra deve-se ainda “aos elevados preços do solo urbano”, ou seja, os kokama, “não possuem recursos monetários para adquirir lotes de terra nos quais possam construir suas habitações”.

As reivindicações da Coordenação Indígena Kokama de Manaus estendem-se, de acordo com Lima e Chamo (2009, p. 30), à solicitação de “água potável e educação”, ao respeito a sua propriedade, pois são colocadas “cercas de vizinhos em terras da comunidade Nova Esperança e outros assuntos relativos à vida do indígena na cidade”.

Conforme Albuquerque e Pinheiro (2007, p. 53-54), “outra entidade” indígena “que vem lutando [...] no Amazonas é o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas

(MEIAM), criado em 03 de setembro de 1989”, com a finalidade de “defender os direitos dos estudantes indígenas”; articular o “intercâmbio de experiências entre os estudantes em nível local, regional, nacional e internacional [...]”; estimular o vínculo dos estudantes com suas comunidades”, enfatizando a importância do compromisso desses estudantes “com a defesa dos direitos dos povos indígenas.”

O MEIAM, mesmo sendo uma organização de estudantes, também apresenta dificuldades e problemas, já que é constituído por indígenas que se deslocam para Manaus visando dar continuidade a escolarização. De acordo com Pereira (2009, p. 167), são “estudantes das etnias Miranha, Kambeba, Mura, Tikuna, Tariano, Dessano, Baré, Arapaso, Wanano, Tuyuka, Tukano, Sateré-Mawé e Munduruku”, que mantêm “contatos com as lideranças políticas que administram as organizações indígenas localizadas nas regiões dos rios Purus, Negro, Solimões, Madeira, Baixo-Amazonas e Médio Solimões”.

Segundo Albuquerque e Pinheiro (2007, p. 58), “o MEIAM vem lutando,” dentre outras reivindicações, pelo “prosseguimento dos estudos ao ensino superior” e pelo “acesso diferenciado de estudantes indígenas ao nível superior, com o objetivo de formação e atuação, tanto na educação como em outras áreas vitais à sobrevivência dos povos indígenas”.

A Organização de Desenvolvimento e Sustentabilidade Econômica para os Povos Indígenas – ODESPI atua desde 2001. Essa organização surge, conforme Brianezi (2005, p. 16), “a partir da necessidade de se proteger os lagos do rio Cuieiras e adjacências, localizados na região oeste de Manaus”. Nesse contexto, habitam indígenas de diversas etnias, com predominância dos Baré.

A ODESPI objetiva desenvolver atividades econômicas, fortalecer a pesca artesanal e o manejo florestal, gerando renda para os moradores sem causar impactos negativos e irreparáveis para o meio ambiente. Busca, ainda, alternativas de sustentabilidade e o reconhecimento dessa área de Manaus, como Terra Indígena, a partir da reivindicação por demarcação territorial.

As ações e reivindicações da ODESPI, segundo Brianezi (2005, p. 16), voltam-se ora para as comunidades que vivem dentro do Município de Manaus, mas afastados do perímetro urbano, e ora com os parentes, que se deslocam para o contexto urbano da “capital em busca de estudo”, onde tendem a não permanecer muito tempo, porque “não conseguem se manter na cidade, mesmo morando na casa de parentes”, ocasionando assim a demanda por sustentabilidade.

Apesar das organizações formadas pelos indígenas que estão em contexto urbano, segundo Almeida e Santos (2009, p. 100), esses índios, que estão fora de sua

terra tradicional, continuam “abandonados, porque não existe lei própria para os indígenas na cidade”, tornando mais difícil a realização de ações específicas voltadas para eles, mesmo apresentando suas reivindicações, por meio de suas associações.

As reivindicações das comunidades indígenas que não estão em sua terra tradicional centram-se na sustentabilidade, pois ao chegar em outro contexto social os indígenas deparam-se com realidades diferentes. Assim, as necessidades solicitadas ultrapassam a dimensão da sobrevivência física, pois é percebido que para uma demanda ser atendida é necessário aspectos próprios da sociedade envolvente, como a escolarização. Nesse sentido, as organizações formadas por indígenas em Manaus têm se voltado, também, pela reivindicação por escola que supra a necessidade apresentada na cidade, mas respeite os processos próprios de aprendizagem dos povos e contribua com o fortalecimento das culturas indígenas na capital amazonense.

2.3 Reivindicações para a Educação Escolar Indígena

Os povos indígenas que sobreviveram ao processo de contato procuraram manter seus processos educativos próprios, recriando continuamente sua história, seus valores, seus projetos de vida, e, nas últimas três décadas, a importância da coletividade, na figura dos movimentos indígenas, enquanto instrumento de mobilização e resistência frente ao contato interétnico e à sociedade envolvente.

Os meios para ressignificar a cultura e a identidade étnica que vêm sendo utilizados pelos movimentos indígenas, a partir da década de 1970, envolvem celebração de parcerias e alianças, não apenas com outros povos indígenas, mas também com organizações governamentais e não-governamentais, visando concretizar os projetos de vida dos indígenas.

Entre as reivindicações dos movimentos indígenas, destaca-se a demanda por escolas indígenas específicas que interligam os conhecimentos necessários para transitar pela sociedade envolvente e os conhecimentos tradicionais de cada povo. Essa escola poderá contribuir com o fortalecimento da identidade étnica e construção de respeito pelas diferenças culturais.

A discussão sobre educação escolar indígena é recorrente no movimento indígena, pois a escola específica se faz necessária para fortalecer o sentimento de ser indígena e contribuir com os projetos de futuro da aldeia, possibilitando que os próprios povos indígenas

definem o modelo e o ideal de escola, para suprir seus interesses e necessidades imediatas e futuras.

Segundo Silva (2000, p. 105), a educação e a escola podem “colaborar na construção mais ampla do projeto de autonomia” dos povos indígenas, já que “a educação (que vai do nascimento à morte) é uma dimensão central de toda política de autonomia” e a “escola pode transformar-se em um lugar onde se cria e recria a própria cultura e se confronta com o novo, que advém das novas situações geradas pelo contato, seja com a sociedade envolvente (não-índia), seja nos contatos interétnicos”.

Para ter essa escola de índios, os movimentos indígenas conquistaram o direito à escola diferenciada, na qual a base pedagógica fundamenta-se nas práticas tradicionais de educação de cada povo; a língua ou línguas faladas e/ ou estudadas podem ser a indígena; os professores podem/devem ser indígenas, pertencentes, preferencialmente, à comunidade educativa onde terá a escola; e os materiais deverão ser específicos.

No entanto, o cumprimento do direito à educação escolar indígena, que atenda aos interesses e às necessidades coletivas das etnias, mesmo que não estejam em suas respectivas terras tradicionais, requer, em muitos contextos, que os movimentos indígenas reivindiquem e demonstrem interesse por essa escola com programas, currículos e materiais didáticos específicos e diferenciados para os indígenas.

Em Manaus, as organizações indígenas reivindicam o direito à educação em escolas específicas, bilíngue e com práticas diferenciadas, baseando-se nos ordenamentos jurídicos que asseguram esses direitos aos indígenas. Nesse processo, destaca-se a Organização de Desenvolvimento e Sustentabilidade Econômica dos Povos Indígenas – ODESPI por iniciar a articulação com o poder público para que a demanda apresentada pelos indígenas fosse atendida.

A ODESPI, ao observar que a educação escolar destinada a muitos indígenas não utilizava e nem reconhecia a língua indígena, os costumes, rituais e conhecimentos tradicionais, articulou com as lideranças indígenas do Rio Cuieiras, de Manaus e adjacências a discussão sobre a situação dos povos indígenas, especificamente, a oferta de educação pelo poder municipal, realizando o I Encontro de Lideranças, no período de 15 a 17 de janeiro de 2005 (ODESPI, Convite, 2005).

O I Encontro de Lideranças Indígenas do Rio Cuieiras/Manaus e Adjacências aconteceu na Comunidade Três Unidos do povo Kambeba, e reuniu representantes das comunidades das etnias Baré, Baniwa, Tukano, Tikuna, Sateré-Mawé, e representantes da Fundação Estadual de Política Indigenista do Amazonas - FEPI e do Conselho Indígena

Missionário – CIMI. No entanto, a Secretaria Municipal de Educação/Manaus, não enviou representante.

Diante da ausência do poder público municipal de Manaus no I Encontro de Lideranças, foi elaborado um documento ao final das discussões, apresentando os problemas e solicitando providências, destacando, inclusive, que algumas demandas já foram citadas em outros documentos enviados a SEMED/Manaus. No documento final (ODESPI, Carta, 2005), destacam-se as seguintes reivindicações:

1. Reforma da escola que há 03 anos foi solicitado (refor) digo esta providência na comunidade Boa Esperança, concluir no estilo indígena
2. Implantação de uma escola que inexiste na Comunidade Nova Esperança, no estilo indígena
3. Implantação também na Comunidade Barreirinha;
4. Construção de uma escola no estilo indígena conforme proposta já encaminhada à SEMED, na comunidade Três Unidos;
5. Conclusão das obras de (conclusão) da escola que estão paradas na comunidade Kuanã;
6. Construção de escola na Comunidade Terra Preta;
7. Implantação do ensino de 5ª a 8ª séries¹¹ na comunidade Nova Esperança. Vale ressaltar que este problema já causa há algum tempo o êxodo dos jovens indígenas para fora da comunidade
8. Providências com relação a merenda escolar que está vindo em quantidade irrisórias;
9. Criar uma autonomia para as escolas que hoje na condição de anexo dificulta toda a questão de bom andamento da mesma;
10. Criar um ensino diferenciado para todas as comunidades, uma vez que se trata de populações indígenas.

O documento final foi anexado em Ofício (ODESPI, Ofício, 2005), protocolado sob o número 1.843/05/SEMED, de 14/02/2005, no qual a ODESPI afirma que “em função da falta de atenção e de seriedade dos últimos prefeitos do município de Manaus e de seus respectivos Secretários de Educação, a situação da educação escolar” nas comunidades indígenas “é precária e desanimadora”. Porém, “nesta nova fase, em que [...] um governo de expressão popular assume os desígnios do município, renova a esperança” de atendimento “às populações desassistidas de Manaus”.

No ofício de 2005, a ODESPI apresenta, ainda, “um pequeno diagnóstico (reivindicação) sobre a situação dos povos indígenas para que” sejam tomadas “as providências imediatas para resolver de vez os graves problemas” enfrentados nas escolas e que “sejam urgentemente reconhecidas como Escolas Indígenas, como determina a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Educação” (ODESPI, 2005).

¹¹ Referente à atual organização de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

As reivindicações das comunidades indígenas por educação foram reafirmadas na I Conferência Municipal de Educação Escolar Indígena de Manaus: Gestão Territorial e Afirmção Cultural, realizada nos dias 14 e 15 de abril de 2009. Essa Conferência corresponde à primeira etapa da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, reivindicada pelos povos indígenas em 2008.

Para realização dessa I Conferência Municipal, foram realizadas pré-conferências nas comunidades educativas para que, segundo encaminhamento dos Documentos Referenciais (2008, p. 7), “todas as pessoas da comunidade, envolvidas e interessadas na educação”, refletissem sobre a função da escola naquele contexto e avaliassem as ações do poder público para cumprir os direitos dos povos indígenas à educação diferenciada.

Conforme orientação dos Documentos Referenciais (2008, p. 9), o debate nas pré-conferências nas Comunidades Educativas partiram de três questões: “1. Por que queremos a escola? 2. O que já conquistamos? O que temos hoje? 3. O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?”, que deveriam ser analisadas por todos comunitários, registrando o produto das discussões na “Ficha de Identificação do Documento Final” (DOCUMENTOS REFERENCIAIS, I CONNEI, 2008, p. 12), para integrar a pauta de análise da Conferência Municipal de Educação Escolar Indígena de Manaus.

As pré-conferências municipais foram realizadas nas comunidades indígenas que desenvolvem atividades voltadas para a educação diferenciada - Kokama, Tikuna, São Tomé, Nova Canaã, Três Unidos, AMARN, Y'apyrehy't, Nova Esperança, Terra Preta, São João e Inhaã-bé - e que estabeleceram posicionamentos sobre suas expectativas em relação à implantação da modalidade educação escolar Indígena em Manaus.

A Comunidade educativa Kokama, na Ficha de Identificação proposta nos Documentos Referenciais da I CONEEI (2008, p. 12), após discussão na pré-conferência Educativa de Manaus (DOCUMENTO FINAL, I Conferência Municipal de Educação Escolar Indígena de Manaus, 2009, p. 5), registrou as três questões.

1 Por que queremos a escola?

Queremos a escola para dar uma educação digna para nossos filhos. Com a escola tudo vai se tornando melhor; Para que nossos filhos possam ter um futuro melhor e ter uma profissão como professor, médico; Queremos a escola para que nossas crianças venham a ter uma educação diferenciada, onde eles possam aprender a reaprender toda nossa cultura sem restrição, preparando os nossos filhos para um futuro em que eles possam afirmar e reafirmar a sua identidade, fortalecer o projeto de sustentabilidade coletiva e formar líderes com o fim de lutar pelo nosso povo.

2 O que já conquistamos? O que temos hoje?

Contratação de professores; Revitalizamos a dança, o conhecimento das plantas medicinais; estamos estudando a revitalização da língua; Temos a formação dos professores, no NEEI; A contratação de professores; O resgate da língua kokama; Elaboração do material didático; Aquisição das cadeiras para as crianças;

3 O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

Queremos avançar, em primeiro lugar, na conquista de uma escola digna para educar os nossos filhos para que tenham uma educação e uma visão melhor para decidir o que eles querem ser, quando crescer. Precisa ser feito parcerias da SEMED com outras instituições para conseguir recursos para melhorar a escola dos nossos filhos; Precisamos de biblioteca, laboratório de informática, para termos acesso às informações, contando com o apoio da prefeitura e da SEMED; Queremos uma escola adequada para a melhoria de nossa qualidade de estudo e ensino.

O povo Tikuna em Manaus realizou as discussões baseadas nas três questões norteadoras, propostas nos Documentos Referenciais da I CONEEI (2008, p. 12), e apresentou a sua inquietação.

1 Por que queremos a escola?

Queremos a escola para ensinar as nossas línguas, cultura, costumes, crenças e outras atividades de acordo com nossa cultura. Nós queremos a escola indígena para fortalecer a nossa cultura e qualificar a educação dos nossos filhos e netos.

2 O que já conquistamos? O que temos hoje?

Conquista de um espaço para estudar nossa língua, costume e tradição; Contratação de um professor que ensina na língua Nheengatu, juntamente com seu suplente; Aquisição de material permanente (freezer, fogão, quadro) e melhoramento da educação dos nossos filhos e mantendo a cultura do povo Tikuna.

3 O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

Ampliação de um prédio escolar indígena na nossa aldeia; Mais formação para os professores indígenas; Contratação dos suplentes para que eles possam contribuir nas atividades na escola indígena; Contratação de uma merendeira e uma faxineira; Melhoria de material para escola, pois está sendo pouco; Nós queremos que a escola seja reconhecida pelo conselho municipal de educação, estadual e federal; Oferecer cursos, oficinas, seminários e palestras; Construção de currículo (DOCUMENTO FINAL - I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS, 2009, p. 6).

A Comunidade Educativa São Tomé, do povo Baré, na discussão sobre a situação educacional dos povos indígenas demonstrou as aspirações em relação à implantação da educação escolar indígena diferenciada

1. Por que queremos a escola?

Queremos a escola para ensinar nossas línguas, cultura, costumes e crenças, outras atividades que fortaleça nossa cultura.

2. O que já conquistamos? O que temos hoje?

Primeiramente, a volta da nossa língua, costumes e tradições que hoje os nossos filhos já estão dando um grande passo; A contratação do professor na língua Nheengatu.

3. O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

Ampliação de um prédio escolar indígena, na aldeia; Mais formação para os professores indígenas; Contratação do suplente para que ele possa contribuir nas

atividades da escola indígena; Contratação de uma merendeira e uma faxineira; Melhoria de material para a escola que está vindo pouco (DOCUMENTO FINAL - I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS, 2009, p. 8).

A Comunidade Educativa Nova Canaã, etnia Karapanã, na pré-conferência municipal, indicou as perspectivas em relação às políticas públicas em Manaus para educação escolar indígena.

1. Por que queremos a escola?

Resgatar a cultura; Para que não morra a cultura indígena para dar continuidade a cultura dos antepassados; Revitalizar o valor cultural; Para dar valor a terra em que moramos; Aprofundar os conhecimentos da língua materna.

2. O que já conquistamos? O que temos hoje?

Contratação de professores; Ensino diferenciado; União e parceria; O espaço social; Participação da família.

3. O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

Continuação da formação de professores; Escola indígena; Funcionários indígenas; Matricular mais crianças indígenas na escola para resgatar a cultura, a fim de evitar que a cultura indígena não morra, mas seja dada continuidade à cultura dos antepassados. Assim, segundo os comunitários, serão revitalizados a cultura, o valor cultural, o valor à terra em que moram, e aprofundado os conhecimentos da língua materna. (DOCUMENTO FINAL - I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS, 2009, p. 9).

O povo Kambeba da comunidade Três Unidos, após discutir as questões propostas, indicou, para cada questão norteadora, as impressões e as demandas para a educação escolar indígena.

1. Por que queremos a escola?

Para estudar a língua e a cultura indígena; passar a cultura do povo kokama para as crianças e jovens; resgatar as tradições; porque ser índio é conhecer a cultura, tradições e a língua do povo; para que as crianças saibam o que é ser indígena; Ajudar a melhorar a vida da aldeia; preparar os jovens para a vida.

2. O que já conquistamos? O que temos hoje?

Temos professores da própria comunidade/aldeia; nós temos o estudo da língua, da dança, das comidas.

3. O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

Aprovação da categoria “Professor indígena” “Escola indígena”; Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; Formação para os professores indígenas de nível médio ao nível superior; Construção de um prédio de acordo com cultura indígena; Contratação de professores, merendeira, condutor, vigia (DOCUMENTO FINAL - I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS, 2009, p. 10).

A Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro – AMARN refletiu sobre o processo educacional específico e registrou demandas para implantação de escola indígena.

1. Por que queremos a escola?

Por estarmos localizados fora do contexto tradicional nos deparamos com fatores sociais e culturais que influenciam a esquecer as práticas e costumes de nossa origem como: discriminação e marginalização; inferioridade no aspecto cultural; inibição para se comunicar na língua materna; falta de espaço para os nossos filhos aprenderem a escrever e falar a língua materna; falta de espaço próprio para manifestações e expressões culturais; dificuldade e medo na afirmação étnica; falta de espaço para produção dos saberes indígenas; oportunidade para o intercâmbio na diversidade cultural; reafirmação da identidade étnica; revitalização da cultura indígena; Oportunidade de conhecimento e aprendizado para as novas e futuras gerações; manutenção da língua materna como afirmação étnica; Garantia de manutenção e continuidade da tradição das culturas indígenas; Garantia de espaço para divulgação e valorização da cultura; Garantia de ensino de Educação Escolar Indígena de qualidade;

2. O que já conquistamos? O que temos hoje?

Reconhecimento do espaço escolar; acompanhamento pedagógico; contratação de professores indígenas; reconhecimento e criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena; Material permanente: fogão industrial, freezer, carteiras, armário do escritório, mesa, lousa, material necessário.

3. O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

Garantia do espaço e estrutura adequada para funcionamento das escolas indígenas; garantia do espaço de expressão étnica; garantia ao direito e a aplicabilidade da constituição de 88; garantia e aplicação da Convenção 169 da OIT, sobre os povos indígenas; Implantação de cyber aprendiz no município de Manaus, com a participação das organizações indígenas locais; Reconhecimento da Escola Indígena na área urbana com quadro de recursos humanos qualificados profissionalmente e de afinidade como: Estrutura física da escola (arquitetura diferenciada), respeitando os padrões de uma escola convencional; professor indígena contratados ou efetivado em concurso público diferenciado; gestão administrativa composta por indígenas e não-indígenas qualificados; condução escolar para os alunos indígenas matriculados residentes em vários bairros da cidade, porque muitos deles não frequentam a escola por problema de locomoção e de acompanhantes por serem menores, muitos pais não podem acompanhar por trabalharem; Material permanente: armário de escritório, mesa, lousa, material necessário, computador com acessórios completo, bebedouro, panelas, pratos, copo, colheres; Corpo docente: professores indígenas capacitados com processo de formação contínuo, formação específica garantida aos professores indígenas, compromisso do professor com a comunidade; professor com capacidade de domínio na linguagem indígena falada e escrita, assessoria pedagógica indígena; Produção de material pedagógico: produzir com participação da comunidade, professor assessoria pedagógica; revisão ortográfica e de pronúncia, produção de material áudio-visual, etno-história, etno-matemática, espaço etno-geográfico, todo material terá relação com a mitologia de cada povo indígena; Projeto Político Pedagógico (PPP): proposta para formulação do projeto político pedagógico, aprovação do PPP pelo conselho Municipal de Educação; Construção imediata de um prédio para atender a demanda dos alunos indígenas (atualmente a escola funciona na estrutura da associação, ocupando os alojamento e outra dependências); Garantia de manutenção (despesa administrativas): luz, água, telefone, aluguel do prédio, internet, material didático, material de limpeza, manutenção dos equipamentos de informática, merenda escolar, criação do Conselho Municipal de Educação Escolar Indígena; formar comissão compostas por representantes do Ministério Público Federal, OAB/AM, SEMED, Organizações Indígenas Câmara Municipal, para discutir, avaliar a política educacional indígena municipal (DOCUMENTO FINAL - I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS, 2009, p. 13 e 14).

A Comunidade Educativa Y'apyrehy't, do povo Sateré Mawé, avaliou e registrou os anseios para o processo de escolarização indígena.

1 Porque queremos a escola?

Para projetar os indígenas para o futuro; reafirmar sua raiz indígena; ajuda a motivar as crianças a aceitarem a identidade; para desenvolver as atividades dentro da comunidade indígena.

2 O que já conquistamos? O que temos hoje?

Educação diferenciada e intercultural; conhecimento dos indígenas na cidade; contratação dos professores; material didático e de expediente.

3 O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

Estruturamento do espaço físico; produção de material didático (auditivo impresso e digital); construção de escolas que atendam as necessidades de cada povo; manutenção a cada quatro anos dessas escolas (DOCUMENTO FINAL - I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS, 2009, p. 14).

A Comunidade Indígena Nova Esperança/ Boas Novas, etnia Baré, informou as demandas para educação escolar indígena.

1. Porque queremos a escola?

Ajuda a fortalecer e manter a cultura baré e formar índios para viver na sociedade atual.

2. O que já conquistamos? O que temos hoje?

A contratação do professor indígena; apoio da secretaria municipal e reconhecimento das escolas indígenas na rede municipal de ensino.

3. O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

O ensino de sexto ao nono ano indígena na comunidade; mais apoio da secretaria municipal e estadual na educação escolar indígena (DOCUMENTO FINAL - I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS, 2009, p. 15).

A Comunidade Educativa Terra Preta, povo Baré, indicou as demandas para fortalecer o processo educacional indígena.

1 Porque queremos a escola?

Para gente não esquecer a língua materna e nossa cultura Baré; passar nossa cultura para os jovens; para a gente crescer juntos; todos aprenderem falar e escrever na língua mãe; continuidade do povo Baré.

2 O que já conquistamos? O que temos hoje?

Contratação de um professor indígena.

3 O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

Reconhecer a escola indígena; contratar mais professores indígenas; merenda escolar diferenciada (DOCUMENTO FINAL - I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS, 2009, p. 16).

A Comunidade Educativa São João, povo Dessano, demonstrou a importância da implantação de escola indígena.

1. Por que queremos a escola?

Resgatar a língua materna; Aprender a escrever e ler; Porque queremos reavivar os saberes e tradições dos nossos antepassados e mantê-los sempre vivos; Para repassar os saberes que temos nos dias atuais; Para que os jovens não percam a cultura tradicional.

2. O que já conquistamos? O que temos hoje?

Temos um espaço da organização Bayaroá; Somos reconhecidos do NEEI, para a implantação da escola indígena.

3. O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

Contratação de professores; Espaço escolar organizado (cadeira, mesas, merenda escolar, utensílios de cozinha e professores); Compromisso da professor/a para manter a escola sempre funcionando, com o material escolar; Poço artesiano na comunidade (DOCUMENTO FINAL - I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS, 2009, p. 7).

A Comunidade Educativa Inhã-bé, etnia sateré mawé, apresentou a contribuição que a modalidade da educação escolar indígena pode trazer para seu povo.

1. Por que queremos a escola?

Para contribuir na construção do futuro melhor para os povos indígenas, garantindo cultura, língua, segundo suas especificidades; Porque é um direito dos povos indígenas; Vivenciar a cultura do povo Sateré-Mawé; Reafirmar a identidade indígena por meio das práticas culturais e da língua; Para defender e conquistar os seus direitos.

2. O que já conquistamos? O que temos hoje?

Criação do Núcleo Escolar Indígena/SEMED; Contratação de professores indígenas; Continuação com o Programa Manaó; Conquistamos a educação escolar diferenciada.

3. O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

Precisamos garantir o recurso financeiro e político, autonomia para o núcleo indígena; Garantir reconhecimento da Escola Indígena; Material didático específico de cada povo; Sensibilidades dos gestores públicos; Ampliar o atendimento às outras comunidades (DOCUMENTO FINAL - I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS, 2009, p. 11).

Durante as pré-conferências nas comunidades educativas, os comunitários foram convidados a participar da I Conferência Municipal de Educação Escolar Indígena de Manaus, momento no qual as propostas de cada comunidade educativa seriam socializadas para serem discutidas pelos representantes de todas as comunidades indígenas, pelas instituições indígenas, pelas organizações indigenistas e governamentais, e, finalmente, ser elaborado o documento final.

A I Conferência Municipal de Educação Escolar Indígena de Manaus: Gestão Territorial e Afirmação Cultural contou com a participação de 80 indígenas de diferentes etnias, assim distribuídos: 05 Tikunas, 05 tukanos, 07 kokamas, 03 dessanas, 10 sateré mawé, 03 wananos, 30 barés, 05 piratapuias, 07 karapãnas, 05 kambebas, além dos participantes não-indígenas. Desses participantes, 09 foram eleitos Delegados para representar a Comunidade

Educativa Manaus na I Conferência Regional Manaus de Educação Escolar Indígena, obedecendo a divisão proposta pelos Documentos Referenciais da CONEEI (2008, p. 34 e 35).

Conforme orientação dos Documentos Referenciais da I CONEEI, no início da etapa local, os eixos temáticos - Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena, Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas, Práticas Pedagógicas Indígenas, Participação e Controle Social, e Diretrizes para Educação Escolar Indígena - foram apresentados a plenária, para ampliar a análise do processo educacional diferenciado e específico, juntamente com as propostas definidas nas pré-conferências.

Posteriormente, foram formados Grupos de Trabalho (GT), em conformidade aos eixos temáticos, com, pelo menos, um membro de cada comunidade, para continuarem a discussão e apresentarem as propostas finais da I Conferência Municipal de Educação Escolar Indígena de Manaus.

1 Porque queremos a escola?

- 1.1 Para afirmação da identidade cultural;
- 1.2 Para continuidade do conhecimento dos antepassados;
- 1.3 Para que nossas crianças venham a ter uma educação diferenciada, para elas aprenderem toda cultura sem restrições;
- 1.4 Fortalecer o projeto de identidade coletiva e formar líderes para lutar pelos nossos direitos;
- 1.5 Para termos acesso aos conhecimentos dos povos ocidentais e dos tradicionais dos povos indígenas;
- 1.6 Para revitalizar a língua materna, saberes, tradição dos nossos povos, contribuir na formação do cidadão, fortalecendo a participação da comunidade e o exercício da cidadania no controle e na aplicação dos recursos públicos;
- 1.7 Para defender e conquistar os direitos diferenciados;
- 1.8 Para reafirmar a identidade indígena por meio das práticas culturais.

2 O que já conquistamos? O que temos hoje?

- 2.1 Núcleo de Educação Escolar Indígena no organograma da Semed/ Manaus;
- 2.2 Contratação de professores pela secretaria municipal de educação de Manaus;
- 2.3 Valorização da cultura e reconhecimento dos direitos indígenas;
- 2.4 Revitalização da língua e da cultura;
 - Formação inicial e continuada dos professores indígenas de Manaus;
 - Complemento de merenda e combustível para as atividades de educação escolar indígena nas escolas em comunidades indígenas rural ribeirinha de Manaus;
 - Pré-conferências nas comunidades educativas indígenas de Manaus;
- 2.8 Currículo próprio para as escolas indígenas;
- 2.9 Escola intercultural;
- 2.10 Direito a voz e a voto;
- 2.11 Direito a reconhecer a importância dos professores indígenas em suas comunidades;
- 2.12 Direito a material didático específico, conforme cada povo;
- 2.13 Espaço de políticas públicas na rede municipal de ensino;
- 2.14 Alguns materiais permanentes.

3 O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

- 3.1 Contratação de mais professores de acordo com a demanda da comunidade;
- 3.2 Merenda e transporte escolar;
- 3.3 Construção do projeto político pedagógico;

- 3.4 Formação linguística e antropológica para professores, comunidade e técnicos governamentais;
- 3.5 Elaboração de material didático específico;
- 3.6 Construção de escolas indígenas;
- 3.7 Autonomia de gestão financeira para os setores responsáveis pela educação escolar indígena;
- 3.8 Garantir participação de indígenas nos conselhos de educação nas três esferas de governo;
- 3.9 Demarcação da terra indígena e reconhecimento das terras ocupadas em áreas urbanas e rurais;
- 3.10 Reconhecimento dos alunos indígenas dos espaços educativos para receber benefícios de bolsa família;
- 3.11 Reconhecimento da escola indígena e a da categoria professor indígena;
- 3.12 Implementar ensino fundamental e médio indígena de 6º ao 9º ano;
- 3.13 Criar gerência de educação escolar indígena no organograma da SEMED/Manaus;
- 3.14 Materiais didático-pedagógicos que respeitem a cultura do povo;
- 3.15 Fortalecimento de políticas de formação para professor pesquisador;
- 3.16 Fortalecimento da autonomia pedagógica;
- 3.17 Lei de reconhecimento e regularização da carreira do professor e das escolas indígenas;
- 3.18 Divulgação do material bilíngue;
- 3.19 Incentivar a comunidade para produção de produtos que possam ser integrados ao programa nacional de alimentação escolar indígena;
- 3.20 Criação de uma secretaria especial de educação escolar indígena no MEC, com autonomia financeira, gestão participativa, com orçamento e rubrica própria para educação indígena;
- 3.21 Construção de escolas indígenas de acordo com as concepções de seu povo e região, estruturação das mesmas com bibliotecas e laboratórios com software adaptado às línguas indígenas;
- 3.22 Programa de transporte escolar para os indígenas da área urbana e rural;
- 3.23 Escola de tempo integral para os indígenas;
- 3.24 Oferta de alimentação escolar específica;
- 3.25 Aprovar as categorias escola e professor indígena;
- 3.26 Contratação de recursos humanos – merendeira, serviços gerais, auxiliar administrativo, vigia, condutor;
- 3.27 Acompanhamento da realização de censo escolar, para reconhecimento de aluno indígena (DOCUMENTO FINAL - I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS, 2009, p. 2 - 4).

A etapa regional da CONEEI de Manaus ocorreu no período de 18 a 21 de maio de 2009, no Centro Cultural da Uninorte, Manaus-AM. Nesse segundo momento da CONEEI, de acordo com os Documentos Referenciais (2008, p. 15), “os representantes dos povos indígenas, dirigentes e gestores dos Sistemas de Ensino, Universidades, FUNAI, entidades da sociedade civil e demais instituições” debateriam sobre “a situação atual da oferta da educação escolar indígena”, para propor “encaminhamentos para a superação de inúmeros desafios”.

Na I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena de Manaus, participaram 152 delegados, dos quais 120 eram indígenas dos povos Apurinã, Arara, Baré, Baniwa, Dessano, Jarawara, Juahuy, Kambeba, Karapanã, Kokama, Hixkaryana, Macuxi/RR, Miranha, Mura, Munduruku, Parintintin, Paumari, Satere-Mawé, Tapeba/CE, Tenharim, Tikuna, Tora,

Tukano, Tuyuka e Wanano, obedecendo o critério de lideranças tradicionais e comunitárias, professores, pais, mães de alunos, alunos.

Os demais 32 delegados estavam distribuídos em representantes institucionais do Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio - FUNAI, Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, Secretarias Municipais de Educação de Autazes, Barreirinha, Beruri, Lábrea, Manaus e Iranduba, Fundação Nacional de Saúde, Conselho Indigenista Missionário-CIMI, Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, Conselho Estadual de Educação – CEE/AM, Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas – CEEI/AM, Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Universidade Estadual do Amazonas – UEA, Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, Fundação Estadual dos Povos Indígenas – FEPI, Confederação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB. Participaram ainda, os representantes da Comissão Organizadora da I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena – Manaus, além de 43 convidados e observadores. Desses conferencistas da etapa regional, foram eleitos 31 delegados indígenas e 9 delegados de instituições para a etapa Nacional da CONEEI.

Seguindo as orientações dos Documentos Referenciais da CONEEI (2008, p. 15), a discussão na I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena de Manaus foi fundamentada nas “avaliações e reflexões” organizadas pela Comissão da CONEEI e divididas nos eixos temáticos, apresentados e discutidos por meio de exposições de conferencistas, organizados em “mesas temáticas”, seguidas de discussão em plenária e grupos de trabalho, nos quais os delegados e demais participantes retomaram as discussões, aprofundaram reflexões e elaboraram propostas para serem apresentadas e analisadas na plenária.

O Documento Final da I Conferência Regional de Manaus, para ser apresentado na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, foi estruturado, tendo por base, os cinco eixos propostos pela Comissão organizadora da I CONNEI, inserindo as reivindicações dos representantes dos povos indígenas, conforme ANEXO I.

Na Conferência Regional de Educação Escolar Indígena, as propostas apresentadas pelas comunidades educativas de Manaus foram reafirmadas, dentre outras, a necessidade da formação específica dos professores, a autonomia de gestão financeira para os setores responsáveis pela educação escolar indígena, a contratação de professores indígenas .

Destaca-se na Conferência Regional de Manaus, a reivindicação pela criação de um sistema próprio de educação escolar indígena, assim como a criação nos Municípios de Secretarias de Educação Escolar Indígena.

Nas etapas iniciais (local e regional) da I CONEEI, conforme Nery (2010, p. 4), comprovou-se as impressões dos movimentos indígenas sobre a situação da educação escolar indígena, cuja “efetivação dessa proposta de educação intercultural, multilíngue/bilíngue, diferenciada e específica ainda é um desafio para os agentes públicos” e “que a legislação sobre o tema é muito avançada, mas sua efetividade está aquém do que garantem os direitos educacionais dos povos indígenas”.

As reivindicações das comunidades indígenas de Manaus, assim como das associações de base, voltam-se ao cumprimento dos direitos específicos dos povos indígenas, para fortalecimento da identidade e cultura étnica, por meio de implantação da modalidade educação escolar indígena e escola indígena, que os possibilitará acessar tanto os conhecimentos da sociedade envolvente, quanto sistematizar os conhecimentos tradicionais de suas respectivas etnias.

A escola reivindicada pelos movimentos indígenas deverá contribuir efetivamente com os projetos de vida das comunidades indígenas em Manaus, em face das escolas frequentadas pelos indígenas não atenderem às expectativas das comunidades e, conseqüentemente, não contribuem para fortalecimento ou revitalização das identidades étnicas dos povos indígenas.

Nesse sentido, serão abordadas as ações para implantação de escola indígena, realizadas pelo poder público municipal em atenção aos anseios das comunidades indígenas em Manaus.

CAPÍTULO 3

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MANAUS (2005-2011)

As reivindicações dos movimentos indígenas de Manaus, no decorrer do período de 2005 a 2011, possibilitam a premência do início da implantação da modalidade educação escolar indígena no sistema municipal de ensino de Manaus, por meio da qual se concretizará o direito dos índios de poderem utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem em contexto escolar, diferenciado e específico, contribuindo, ainda, para o processo de afirmação da identidade étnica.

A implantação da modalidade educação escolar indígena em Manaus pode ser caracterizada como desafio para a SEMED/Manaus em gerir os encaminhamentos dos processos de educação para responder às especificidades das demandas apresentadas pelas diversas comunidades indígenas na capital amazonense. Esse atendimento diferenciado reivindicado está respaldado na legislação das esferas federal, estadual e municipal e deve ser adequado às particularidades do contexto urbano e das áreas rurais rodoviária e ribeirinha, no perímetro da cidade de Manaus.

Em conformidade com as políticas nacionais para educação escolar indígena, o sistema municipal de ensino de Manaus iniciou em 2005 as primeiras tentativas e ações para implantação da educação escolar indígena.

3.1 Primeiras iniciativas e ações

Diante das reivindicações dos povos indígenas organizados em Manaus, a Secretaria Municipal de Educação incluiu no “Plano de Metas para 2005” a “implantação da Educação Indígena” (2005, p. 2), visando desenvolver “programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas”.

A meta de implantação dessa modalidade na rede municipal de ensino objetivava “proporcionar aos índios e suas comunidades residentes em Manaus a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências,” o acesso “às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas” (SEMED/Plano de Metas, 2005, p. 2).

O Plano de Metas da SEMED/Manaus de 2005 confirmou o atendimento aos povos indígenas com educação específica, estabelecido na Lei Orgânica do Município de Manaus de 2005 – LOMAM, Capítulo IV - As Políticas Cultural e Educacional, do Desporto e do Lazer, quando é garantido “à população do Município o pleno exercício dos direitos culturais” (art. 331), por meio, principalmente, da “proteção, valorização e difusão das expressões da cultura popular, indígena” (III, art. 332).

A especificação da oferta diferenciada ao processo educacional dos povos indígenas foi aprovada e promulgada na Emenda nº 42/2005 à LOMAN/2005, que garante “às comunidades indígenas o ensino regular, ministrado de forma intercultural e bilíngue, no dialeto indígena da comunidade e em português, respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem” (Parágrafo Único, art. 346).

Para implantar as propostas da meta referente à oferta da modalidade educação escolar indígena, definida no Plano de Metas/2005, “foi nomeada uma Comissão de trabalho” (2005, p. 3), cuja coordenação idealizou uma equipe multidisciplinar, composta por professores da rede municipal de ensino, para realizar formações tanto inicial – em nível de ensino fundamental e médio - quanto continuada com os futuros professores indígenas, sobre temáticas das diferentes áreas do conhecimento.

As primeiras atividades da Comissão ficaram centradas em visitas às comunidades das etnias Tikuna, Sateré-Mawé, Baré, localizadas no Município de Manaus, visando informá-las sobre a estruturação de um setor que cuidaria dos aspectos específicos do processo de escolarização indígena, conforme reivindicado pela Organização de Desenvolvimento e Sustentabilidade Econômica para os Povos Indígenas – ODESPI.

A Comissão de trabalho realizou o Seminário Municipal de Educação Escolar Indígena – Perspectivas e Desafios na Rede Municipal de Ensino, para discutir com instituições ligadas à questão indígena os encaminhamentos a serem definidos para que os povos indígenas em Manaus fossem atendidos com educação diferenciada. Assim, reuniu-se nos dias 29 e 30 de março de 2005, instituições governamentais, não-governamentais indigenista e indígenas (CONVITE e FOLDER, 2005).

Durante esse Seminário, o povo Kokama apresentou suas demandas e os demais – Tikuna, Sateré-Mawé, Baré - reafirmaram a vontade de serem atendidos em suas respectivas comunidades com ações pedagógicas, destinadas ao fortalecimento e revitalização da cultura tradicional.

Para implantação da educação escolar indígena no Município de Manaus, o poder municipal criou na estrutura administrativa um setor na SEMED. Dessa forma, é instituído,

em 2006, o Núcleo de Educação Escolar Indígena - NEEI, subordinado à Gerência de Modalidades Educacionais, vinculada à Coordenadoria de Gestão Educacional (Decreto nº 8.396/2006).

Essa organização foi modificada, alterando a estrutura administrativa da SEMED/Manaus (Decreto nº 9.054/2006), na qual o Núcleo de Educação Escolar Indígena passou a integrar a Gerência de Educação Especial. Porém, essa vinculação, na prática, não foi concretizada, ficando o NEEI vinculado diretamente a Coordenadoria de Gestão Educacional.

O Núcleo de Educação Escolar Indígena teve suas competências definidas no Regimento Interno da SEMED de 2007 (Decreto nº 8.912/2007).

- I - elaborar, coordenar executar o currículo de educação escolar indígena;
- II - planejar, orientar, monitorar e avaliar os programas e projetos que integram as atividades do processo ensino-aprendizagem na área de educação escolar indígena;
- III - elaborar políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena;
- IV - propor, monitorar e avaliar os programas de formação inicial e continuada dos professores da educação escolar indígena;
- V - orientar, pedagogicamente, as gerências distritais zonais e unidades de ensino sobre as culturas indígenas;
- VI - assegurar o cumprimento das normas pedagógicas emanadas da Coordenadoria de Gestão Educacional;
- VII - promover, organizar e estimular a produção de material didático-pedagógico específico de cada povo indígena (art. 46).

No Regimento Interno e Estrutura Operacional da SEMED de 2009 (Decreto nº 0090/2009), o Núcleo de Educação Escolar Indígena passou a ser denominado Gerência de Educação Escolar Indígena - GEEL, subordinando-se a Divisão de Ensino Fundamental, por sua vez vinculada ao Departamento de Gestão Educacional. Isso significa que nessa estruturação administrativa, a Gerência de Educação Escolar Indígena não conseguiu alcançar a autonomia de Divisão de Ensino.

No Regimento Geral das Escolas da Rede Municipal de Ensino de 2008, a oferta de educação escolar indígena foi reafirmada apenas como modalidade de ensino a ser observada na organização das escolas (c, II, art. 15).

A operacionalização das atividades para implantação da educação escolar indígena prosseguiu com ações direcionadas pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena da SEMED/Manaus entre 2006 a 2009.

O NEEI realizou duas oficinas para formação de seus assessores pedagógicos. Em 2006, o tema discutido foi Fundamentos da Educação Escolar Indígena, temática abordada por professores da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, que proporcionaram

reflexão sobre os encaminhamentos da proposta de escolarização diferenciada aos povos indígenas. A segunda formação continuada aos assessores pedagógicos, ocorrida em 2007, trabalhou as temáticas Metodologia para Projetos de Ação, O Lúdico na Educação Escolar Indígena, A linguística no processo de educação escolar indígena, dentre outras.

Na primeira oficina de formação dos assessores pedagógicos, em 2006, definiu-se a necessidade de planejar as ações da SEMED/Manaus, referentes à oferta de educação escolar indígena. Para tanto, elaborou-se quatro projetos de ação: Centros Culturais das Comunidades Indígenas – CCCI's, O Cotidiano das Comunidades Indígenas de Manaus, Ciclo de Palestras sobre Educação Escolar Indígena e Encontro de Professores Indígenas de Manaus (SEMED, PROGRAMA MANAÓ, 2007).

O Projeto Centros Culturais das Comunidades Indígenas – CCCI's foi direcionado às comunidades que já vinham realizando atividades de revitalização e fortalecimento da língua e cultura indígena, mas precisavam de regulamentação da escola, assessoramento, apoio técnico-pedagógico, equipamentos e materiais didáticos para continuação das atividades. Esse projeto tem início em 2006 com a participação da Associação Comunidade Wotchimaüci dos Tikuna, a Associação das Mulheres do Rio Negro – AMARN, e a comunidade Y'apyrehy't.

O Projeto CCCI's permanece até os dias atuais e configura-se como ação contínua da SEMED/Manaus, na perspectiva de realização de assessoramento pedagógico às atividades realizadas pelas comunidades, que, conseqüentemente, têm fortalecidas a identidade étnica e as ações de sustentabilidade com elementos culturais revitalizados, como o artesanato, as danças, as músicas, os desenhos, aos quais se agrega o valor de pertencimento à cultura.

O segundo Projeto - O Cotidiano das Comunidades Indígenas de Manaus visava incentivar o futuro professor das comunidades dos povos Kambeba e Baré, principalmente, a realizar pesquisa etnográfica sobre os saberes tradicionais acumulados pelos respectivos comunitários, considerando que as escolas presentes nessas localidades não realizavam trabalhos direcionados ao fortalecimento e sistematização dos conhecimentos indígenas, elementos fundamentais para a escola indígena.

Esse Projeto também deveria ser realizado continuamente, sem interrupção, entretanto não chegou a ser executado, em decorrência da SEMED não ter disponibilizado os instrumentos necessários e investimento financeiro para a comunidade executar as atividades idealizadas.

O Projeto Ciclo de Palestras sobre Educação Escolar Indígena foi projetado para socializar com os demais servidores da SEMED/Manaus, incluindo os profissionais que atuam nas escolas, o conhecimento sobre a diversidade indígena em Manaus. O Ciclo de

Palestras aconteceu durante três anos – 2006, 2007, 2008 -, abordando temáticas direcionadas a debater a educação escolar indígena na realidade manauense e, na oportunidade, as ações da SEMED/Manaus.

A discussão do primeiro Ciclo de Palestras foi construída com base no tema “Manaus, Cidade Indígena” (SEMED, Folder, 2006). O tema do Ciclo de Palestras sobre Educação Escolar Indígena/2007 tinha por foco os Direitos Indígenas e seus fundamentos (SEMED, Folder, 2007). O Ciclo de Palestras sobre Educação Escolar Indígena, realizado em 2008, discutiu os aspectos pertinentes à Lei nº 11.645/2008, que determina a inclusão no “currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade” do estudo das temáticas História e Cultura Indígenas (SEMED, Folder, 2008).

Ressalta-se que ao definir os temas das palestras a serem proferidas durante a realização dos ciclos, os palestrantes e assessores pedagógicos da SEMED/Manaus elaboravam textos para conduzir a discussão sobre as temáticas abordadas. O Projeto Ciclo de Palestras deveria ser uma ação anual, no entanto, não vem sendo realizado desde 2009. O Encontro de Professores Indígenas visava reunir as lideranças e professores das comunidades inseridas no processo de implantação da modalidade educação escolar indígena. No encontro de 2006, a discussão se deu em torno da abordagem histórico-antropológica da educação escolar indígena; a experiência de formações de professores e a escola intercultural e bilíngue para índios urbanos de Manaus (*Jornal da SEMED*, Manaus, 2006).

Nesse Encontro de Professores foram elaborados objetivos para contribuir com a implantação da educação escolar indígena, considerando que o encontro caracterizava-se “apenas como início das discussões da política de educação escolar indígena para o Município de Manaus”. Dentre esses objetivos, destaca-se a valorização da língua materna indígena, “a realização de atividades de educação ambiental nas comunidades indígenas localizadas nas áreas urbana e ribeirinha”, o investimento “na formação dos professores, [...] a criação de espaços culturais voltados para a interação das etnias” (*Jornal da SEMED*, Manaus, 2006). Nos anos seguintes, não se registra realização de outros encontros de professores e lideranças indígenas.

Além dos quatro projetos de ação para atender as demandas apresentadas no processo para implantação da escola indígena, o NEEI começou a discutir e esboçar, em 2007, a proposta de Programa de Formação Inicial em nível fundamental e médio, para ser desenvolvido em parceria com a SEDUC/AM, que certificaria o ensino médio para o magistério indígena. Essa formação fez-se necessária em atenção ao número significativo de professores que não concluíram essas duas etapas da educação básica.

O Programa de Formação Inicial e Continuada em serviço dos Professores Indígenas de Manaus foi denominado Programa Manaó, que tem por base os Programas de Formação de Professores Indígenas: Projeto Pira-Yawara; Projeto Mura-Peara (Autazes/AM); Projeto MAKUMAKAMAY (Vale do Javari/Atalaia do Norte/AM); Projeto Kabiar'a (Terra Indígena Kwata-Laranjal/ Borba/AM), executados pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC/AM.

O Programa Manaó iniciou em 2007 para uma demanda de 30 professores indígenas. Entretanto, foi desenvolvido apenas um módulo da primeira etapa do ensino fundamental, que contemplava 05 disciplinas. Entretanto, após esse primeiro módulo, o Programa foi paralisado, em decorrência das constantes mudanças de dirigentes dos setores da SEMED/Manaus, inclusive do cargo de Secretário de Educação Municipal.

Na sequência de ações para a educação escolar indígena em Manaus, o poder público municipal contratou 12 professores indígenas, indicados por suas respectivas comunidades, para atuarem como professores (Portaria nº 0016/2007). As comunidades atendidas foram: São Tomé (Rio Negro), Terra Preta (Rio Negro), Nova Canaã (Rio Cuieiras), Barreirinha (Rio Cuieiras), Boa Esperança (Rio Cuieiras), Nova Esperança (Rio Cuieiras), Três Unidos (Rio Negro), Igarapé – Açú (Rio Negro), Watchimaücü (Cidade de Deus), Kokama (Puraquequara II), Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (Aleixo) e Sateré-Mawé (Redenção).

Para esses professores indígenas de Manaus foi reafirmado, através da Resolução nº 06/CME/2010, o direito a integrarem “a carreira de magistério da Educação Básica” (art. 27), e assegurado, ainda, que exerçam a função de professor “na modalidade da Educação Indígena, o docente professor indígena sem prévia formação pedagógica, até que possua a formação requerida, garantida sua formação em serviço” (I, art. 27).

A partir da contratação dos professores indígenas, em 2007, o NEEI programou encontros pedagógicos mensais para auxiliá-los no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, adotou-se a Pedagogia de Projetos, que, segundo Hernández (2000, p. 184), integra a construção de conhecimento, ultrapassando “o formato da educação tradicional de transmissão de saberes compartimentados e selecionados pelo/a professor/a”, possibilitando a realização de “uma variedade de ações que mostrem uma interpretação do tema, e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo”.

Os professores indígenas participaram de oficinas para elaboração de projetos pedagógicos para serem executados em quatro meses, e, ao final desse período ser apresentado um produto final. Dessa forma, a comunidade estaria fortalecendo o processo de implantação da educação escolar indígena e contribuindo para revitalizar os conhecimentos tradicionais do povo na escola.

Para Luciano (2001, p. 124), na metodologia de projetos, a comunidade “produz e elabora o material”, percebendo e sentindo “a importância do produto como esforço do seu trabalho”, valorizando-o automaticamente. Para o referido autor (2001, p. 124), “logo, também, as escolas começarão a elaborar seus currículos e regimentos escolares, o que dará maior autonomia política e administrativa às escolas assumidas pelas próprias comunidades”.

O produto dos projetos elaborados e executados por docentes indígenas foi organizado para realização da I Mostra de Trabalhos Pedagógicos dos Professores Indígenas em dezembro de 2007, visando divulgar as atividades realizadas pelos alunos, a partir das orientações dos professores indígenas, assim como avaliar o encaminhamento e progressão das ações da SEMED/Manaus e dos educadores indígenas. Essa atividade vem sendo realizada anualmente.

No segundo semestre de 2011, para orientar a elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP das Escolas Indígenas, a Gerência de Educação Escolar Indígena promoveu oficina de formação – estrutura e especificidades do Projeto político pedagógico, direcionada às lideranças e aos professores das comunidades indígenas de Manaus, visando subsidiar a construção dos PPP's de suas respectivas escolas (SEMED, GEEI – Orientações PPP, 2011) .

No que se refere ao investimento financeiro para as ações municipais para oferta de educação escolar indígena, foram destinados recursos específicos. Em 2006, o orçamento da Prefeitura de Manaus/SEMED destinou R\$ 100.000,00 para Construção de Escolas Indígenas - Obras e Instalações, R\$ 50.000,00 para Material de Distribuição Gratuita, R\$ 28.500,00 para Serviços de Consultoria, R\$ 5.000,00 para aquisição de Material de Consumo, R\$ 21.000,00 Outros Serviços de Terceiros/ Pessoa Jurídica e R\$ 25.000,00 para Equipamentos e Material Permanente¹².

¹² Decreto n° 8.387, de 17 de abril de 2006; Decreto n° 8.422, de 25 de abril de 2006; Decreto n° 8.568, de 25 de julho de 2006. Nos documentos consultados, inclusive os relatórios do NEEI/SEMED não há informações da aplicação desses recursos.

Em 2009, o poder público municipal destinou, especificamente, para a modalidade educação escolar indígena os seguintes recursos: R\$ 295.000,00; e R\$ 30.000,00 para manutenção da educação indígena, R\$ 57.000,00 para Manutenção do Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena – PNAEI¹³.

Nesse processo de discussão para implantação da modalidade educação escolar indígena no sistema municipal de ensino, a SEMED/Manaus assinou, em 2009, o Plano de Ação (MEC, 2009), referente à implantação de Território Etnoeducacional da região do Baixo Amazonas¹⁴.

A pactuação do Plano de Ação (2009, p. 1) visava desenvolver e institucionalizar a educação escolar indígena no Território Baixo Amazonas, respeitar a territorialidade dos povos indígenas, garantindo a participação e consulta das lideranças “em todas as etapas de sua implementação e operacionalizar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, com a finalidade de responder às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades”.

O Plano de Ação - Território Etnoeducacional Baixo Amazonas (MEC, 2009, p. 1) envolve as seguintes instituições: SEMED/Manaus, MEC, SEDUC/AM, Secretarias Municipais de Educação de Autazes, Anamã, Beruri, Barreirinha, Borba, Careiro Castanho, Careiro da Várzea, Humaitá, Iranduba, Itacoatiara, Lábrea, Manacapuru, Manicoré, Maués, Nhamundá, Parintins, Manaquiri, Rio Preto da Eva, Instituto Federal do Amazonas - IFAM, UFAM, Universidade do Estado do Amazonas – UEA e FUNAI.

No Plano de Ação, cada instituição participante estabeleceu metas, das quais se destaca as proposições da SEMED/Manaus.

- Manter o pleno funcionamento das Escolas Municipais Indígenas de Ensino Fundamental com a filosofia de educação diferenciada;
- Manter a formação continuada de professores indígenas de forma descentralizada e em discussão com a SEDUC;
- Criar nas estruturas administrativas das Secretarias Municipais de Educação, equipes especializadas com estruturas adequadas para atendimento das demandas das comunidades e escolas indígenas;

¹³ Decreto n° 0163, de 16 de junho de 2009; Decreto n° 0229, de 29 de julho de 2009; Decreto n° 0238, de 06 de agosto de 2009; Decreto n° 0377, de 25 de novembro de 2009 e Lei Orçamentária Anual 2010 n° 1.398, de 28 de dezembro de 2009. Nos documentos consultados, inclusive os relatórios do NEEI/SEMED não há informações da aplicação desses recursos.

¹⁴ Documento discutido durante a I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Baixo Amazonas para firmar o compromisso de cada instituição pública, em atenção às propostas para o processo educacional dos povos indígenas, apresentadas na I CONEEI. Ressalta-se que a assinatura do Plano de Ação Território Etnoeducacional Baixo Amazonas ocorreu em novembro de 2009.

- Empenhar esforços para apoiar os programas de Formação Superior de Educação Escolar Indígena, em especial as licenciaturas Interculturais;
- Criar e manter em pleno funcionamento os Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB de acordo com os Conselhos Regionais, modelo implementado na gestão Municipal no Plano Diretor/2006, garantindo assento atenção específica para os postos indígenas;
- Promover cursos de formação dos conselheiros para o exercício de suas atividades nos os Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB, com o objetivo de sensibilizá-los para as necessidades próprias das comunidades indígenas;
- Garantir encontro pedagógicos de planejamento, nas comunidades indígenas com a participação do maior número de escolas por encontro, e dar continuidade às viagens de acompanhamento escolar, de acordo com as possibilidades financeiras das secretarias;
- Garantir a criação de mecanismos para a aquisição de produtos regionais da merenda escolar por meio das Associações das Escolas e demais associações indígenas;
- Elaborar um plano de investimento para garantir a infraestrutura adequada e o bom funcionamento das escolas indígenas;
- Garantir o envio dos materiais escolares às escolas indígenas para manter a qualidade e a regularidade das atividades escolares;
- Garantir a continuidade do programa de formação dos professores indígenas em Magistério intercultural, em Convênio com a SEDUC e em articulação com a FUNAI e demais parceiros;
- Cadastrar corretamente escolas e os alunos indígenas no Censo Escolar/INEP/MEC a cada ano;
- Garantir transporte escolar adequado às escolas indígenas em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, SEDUC e MEC;
- Garantir a criação e a realização de concurso público ou processo seletivo específico para a contratação de professores indígenas e outros profissionais das escolas indígenas (PLANO DE AÇÃO – TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL BAIXO AMAZONAS, 2009, p. 18).

Essas metas caracterizam-se como ações para contribuir com a implantação da educação escolar indígena, em atendimento às reivindicações das comunidades indígenas, assim como para direcionar a SEMED/Manaus na condução de ações coerentes com os objetivos de escolarização dos povos indígenas, com a legislação vigente e com a proposta de pactuação dos Territórios Etnoeducacionais.

Vale registrar as ações de outras instituições que alcançam o Município de Manaus, referente à divisão de Território Etnoeducacional da região do Baixo Amazonas. Assim, o Ministério da educação viabilizará a implantação do Observatório da Educação Escolar Indígena em parceria com a UFAM e com a UEA, para realização de diagnóstico da situação da educação escolar indígena nesse território, e descentralizará recursos em apoio ao programa de Produção de Materiais Didáticos da SEDUC/AM para as escolas indígenas, em parcerias com as Secretarias Municipais de Educação.

O MEC deverá oferecer apoio financeiro à formação inicial e continuada de professores indígenas, inclusive em nível superior, apoiará técnica e financeiramente a SEDUC/AM e as Secretarias Municipais de Educação na reestruturação da rede física das

escolas indígenas e criará um programa de apoio à permanência de estudantes indígenas no ensino superior.

Nesse Plano do Território Etnoeducacional Baixo Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas garantirá a realização das etapas presenciais de formação inicial e continuada de professores indígenas, conforme calendário planejado pelas Secretarias Municipais de Educação, para o período de 2009-2011, e incentivará à operacionalização do Programa Nacional de Alimentação Escolar para as escolas indígenas, respeitando os padrões alimentares dessas comunidades e possibilitando a aquisição da produção indígena para suprimento dessa merenda, de acordo com o ordenamento jurídico vigente.

A SEDUC/AM participará do grupo interinstitucional, formado pelo MEC, UFAM, UEA, IFAM, FUNAI e Secretarias Municipais de Educação, e também possibilitará que a coordenação que a coordenação pedagógica e política da Educação Básica implementada nas Escolas Estaduais, em estreita colaboração com as Secretarias Municipais de Educação para consolidar a política de educação escolar indígena.

O Instituto Federal do Amazonas – IFAM ampliará a oferta de cursos de formação técnica e tecnológica de acordo com as demandas e necessidade das comunidades, atualizará e ampliará as ações, a partir das demandas locais, inclusive com a formação de professores em licenciatura intercultural.

A UFAM desenvolverá projeto de Licenciatura para professores indígenas e outros cursos superiores sugeridos pelas comunidades que integram o Território Etnoeducacional Baixo Amazonas e a UEA também desenvolverá projetos de Licenciatura Intercultural e de curso de pós-graduação em educação intercultural indígena e gestão para educação escolar indígena.

A FUNAI se comprometeu em prestar assessoria técnica para o desenvolvimento das ações do Plano de Ação – Território Etnoeducacional Baixo Amazonas, apoiar financeiramente as articulações das Organizações Indígenas em prol da educação escolar indígena, dar apoio técnico e financeiro para a realização de oficinas de discussão das políticas públicas educacionais para conhecimento de professores e lideranças.

Posteriormente, as ações da SEMED, com a força das reivindicações das exigências das organizações indígenas, tiveram seus efeitos na formulação da política de educação escolar indígena para Manaus. Assim, o poder municipal definiu as normas para a modalidade educação escolar indígena no sistema municipal de ensino de Manaus, através do Decreto nº 1.394/2011 (ANEXO II).

Nesse decreto de 20011, foi definida a criação da categoria escola indígena, no âmbito da educação básica¹⁵.

A estrutura e o funcionamento das escolas indígenas são reconhecidos como escola diferenciada, com normas e ordenamento jurídico próprios e diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas e comunidades dos povos indígenas, à afirmação e à manutenção de suas diversidades étnicas (Parágrafo único, art. 1º).

Essas escolas serão criadas conforme solicitação do povo e/ou da aldeia interessada, contemplando suas necessidades educacionais, linguísticas e culturais” (art. 2º).

A criação da escola indígena em Manaus, no Decreto de 2011, tem por objetivos desenvolver, nas comunidades educativas, a criticidade e a consciência sobre a função de cada um “na vida de sua comunidade e de seu povo” (I, art. 4º); formar “cidadãos para assumir seu papel de interação na sociedade brasileira” (II, art. 4º); consolidar “projetos societários dos povos e comunidades indígenas” (III, art. 4º); concretizar os “projetos de autonomia das escolas indígenas” (IV, art. 4º).

O Decreto Municipal nº 1.394/2011 define os princípios para organização das escolas indígenas em Manaus.

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

Para direcionar essa organização, o Decreto nº 1.394/2011 define os elementos básicos, que se referem também à estrutura e ao funcionamento dessas escolas: localização em terras habitadas por comunidades e povos indígenas; a exclusividade de atendimento a comunidade e povos indígenas; e a adoção do ensino bilíngue ou multilíngue, incluindo as línguas maternas e portuguesa (art. 5º).

As escolas indígenas em Manaus deverão ter “organização própria, autônoma, específica e diferenciada” (I, art. 6º); assim como suas concepções “e planejamento” devem se basear “nas aspirações de cada comunidade e povo indígena” (II, art. 6º).

¹⁵ Os Municípios estão incumbidos de oferecer a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental (LDBEN/1996, art.11)

- III. acessibilidade intercultural e multicultural, respeitando a diversidade cultural e linguística dos diversos povos e comunidades”;
- IV. perfil comunitário, orientado pela comunidade e povo a que pertence, de acordo com seus princípios, projetos e concepções;
- V. elaboração e produção de material didático-pedagógico, de acordo com os conhecimentos socioculturais e linguísticos de cada povo e/ou comunidade indígena (art. 6º).

No que se refere à estrutura física das escolas, o Decreto nº 1.394/2011, define que “as edificações, as instalações e os equipamentos das escolas indígenas e as suas concepções de espaço devem ser adequados às necessidades [...] e às aspirações” das comunidades envolvidas no processo de escolarização.

- I. a escola terá estrutura física definida pela comunidade e deverá ser suficiente para atender aos alunos em condições satisfatórias;
- II. para a adequada acomodação dos alunos, deverá ser levado em consideração a segurança, a higiene e o conforto, devendo funcionar com água potável, energia elétrica e instalações sanitárias suficientes e adequadas aos padrões utilizados pela demanda;
- III. os recursos didáticos, o mobiliário e as instalações deverão ser adequados suficientemente para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico;
- IV. o acervo bibliográfico deverá atender às exigências das necessidades culturais, linguísticas e à faixa etária dos alunos (art. 7º).

Quanto à realização e ao encaminhamento das atividades didático-pedagógicas, o Decreto de 2011 reafirma que “as escolas deverão valer-se da orientação de professores indígenas e de setores específicos do sistema, valorizando os materiais coletados por eles, pelos alunos e que sirvam efetivamente aos seus objetivos” (Parágrafo único, art. 7º).

Ressalta-se que as atividades curriculares específicas podem ser realizadas “em épocas diversas do ano civil, respeitada a realidade social, econômica e cultural de cada povo indígena” (§ 2º, art. 9º).

No sistema municipal de ensino de Manaus, as escolas indígenas classificam-se em espaços culturais e espaços educativos existentes (art. 8º)¹⁶ e seu funcionamento condiciona-se à emissão de parecer técnico favorável do Conselho Municipal de Educação – CME. As escolas indígenas para serem criadas devem possuir Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar (art. 9º).

Nesse Decreto de 2011, a formulação do Projeto Político-Pedagógico deverá ser organizada, considerando, dentre outros elementos, “a participação do povo e da comunidade

¹⁶ Espaços culturais referem-se aos locais onde são realizadas atividades educacionais, como nas comunidades indígenas Tikuna, AMARN, Sateré Mawé. Espaços educativos são as escolas municipais, localizadas em comunidades indígenas, onde os professores indígenas realizam suas atividades.

indígena” para definir a concepção de escola, seus princípios filosóficos, linguísticos, culturais e históricos da comunidade, e as características próprias das escolas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e a concepção curricular (§ 1º, art. 9º).

O Projeto Político-Pedagógico das escolas indígenas de Manaus terá a concepção curricular baseada na legislação vigente para educação escolar indígena (art. 9º).

- a) as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas – DCNEI;
- b) o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI;
- c) os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas – PCNEI;
- d) seus objetivos a serem alcançados por área de conhecimento;
- e) os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
- f) as formas de conhecimento, processos e método próprios do ensino;
- g) suas formas para avaliação do processo ensino-aprendizagem;
- h) as realidades sociolinguísticas (§ 1º, III, art. 9º).

Quanto ao Regimento Escolar, o Decreto Municipal nº 1.394/2011 define que a elaboração será coletiva, “com a participação efetiva de educadores, alunos, familiares, lideranças e organizações indígenas, representando, assim, um compromisso entre os que formam o povo e a comunidade” (§ 3º, art. 9º).

À categoria de professor indígena, no Decreto Municipal de 2011, tem reafirmado o caráter específico, diferenciado do processo de formação desses docentes, que deverá ter por base a orientação dos “referenciais para formação de professor indígena e a legislação pertinente” (art. 13). Esse Decreto admite a prerrogativa que a função de professor “na escola indígena será exercida, preferencialmente”, por indígena oriundo da comunidade (art. 14), assim como garante “a formação em serviços, conforme a legislação vigente” (Parágrafo único, art. 14).

O salário e a valorização dos professores indígenas seguirão os mesmos critérios estabelecidos para os servidores e profissionais da educação, definidos na Lei nº 1.126/2008, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios dos Profissionais do Magistério do Município e adota outras providências.

A política para formação do docente das escolas indígenas de Manaus é responsabilidade da “Secretaria Municipal de Educação, através da Gerência de Educação Escolar Indígena, [...], assim como a execução em conjunto com a comunidade indígena” (art. 15).

No Decreto nº 1.394/2011, a gestão escolar será definida pela comunidade indígena, assegurando o caráter democrático e participativo (art. 11). Para exercer a função de gestor da escola, o candidato deverá ser professor indígena e possuir perfil indicado pela comunidade indígena (art. 12).

Para exercer a função de gestor escolar, inicialmente, não será exigida formação específica do professor indígena, escolhido pela comunidade educativa para assumir a direção da escola. Esse docente assumirá a função e “terá até o ano 2022 para” se especializar (art. 19). A avaliação da gestão nas escolas indígenas e proposição de redirecionamento, quando necessário, será realizada pela comunidade e o povo indígena, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus e o Conselho Municipal de Educação – CME (art. 11).

Posteriormente ao Decreto, o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus de 2011 (SEMED, 2011) reafirma a oferta da educação indígena, preferencialmente no ensino fundamental, com a finalidade de atender “crianças, jovens e adultos das comunidades indígenas, assegurando-lhes a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 35).

O Regimento de 2011 confirma as definições apresentadas no Decreto nº 1.394/2011 referentes à criação da escola indígena “por meio de iniciativa do Poder Público Municipal ou por meio de reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas e representações” (art. 36), aos “elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento da escola indígena” (art. 37), à “participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão escolar” (art. 38) e ao desenvolvimento das atividades das escolas indígenas, de acordo com o “Projeto Político-Pedagógico formuladas gradativamente por escola ou povo indígena” (art. 39).

O Regimento Geral de 2011 define também que “a formação continuada em serviço de professores indígenas será desenvolvida pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM, orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena” e terá como referência os “conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena” (art. 40).

A elaboração e a definição de princípios e diretrizes para a implantação da escola indígena em Manaus, assim como o desenvolvimento de ações em atenção às comunidades indígenas são passos para que a efetivação da escola indígena seja garantida e desenvolvida, considerando a diversidade linguística, as dinâmicas culturais, experiências históricas e a situação territorial dessas comunidades em Manaus.

A normatização da escola indígena em Manaus sinaliza que os povos indígenas poderão ser atendidos com uma educação escolar intercultural, com estrutura específica, em conformidade às demandas de cada comunidade, que poderão ter identificadas suas necessidades, contribuindo, dessa forma, não só com o processo educacional, mas também com o processo sócio-econômico e cultural.

Além da necessidade de tornar concreto as propostas para implantação da escola indígena em Manaus, faz-se necessário o fortalecimento das discussões sobre a educação escolar indígena, reunindo representantes das comunidades e instituições indígenas e representantes do poder público para planejarem coletivamente a construção dessas ações, e para que os protocolos de intenções assumidos por instituições, a exemplo do Plano de Ação – Território Etnoeducacional da região Baixo Amazonas, sejam executados.

Os representantes indígenas devem acompanhar e avaliar continuamente tanto as ações empreendidas pelo poder público, quanto pelas comunidades, para que as iniciativas realizadas alcancem os objetivos definidos, evitando a paralisação das estratégias para fortalecimento do processo de implantação da educação escolar indígena.

Na condução de implantação da escola indígena, tanto as comunidades indígenas quanto o poder público municipal devem ter claro o desafio que representa a implantação de uma educação escolar indígena, com qualidade e respeito, para fortalecer as culturas e os modos de vida no espaço dessa escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou as reivindicações das organizações e comunidades indígenas em Manaus para oferta da modalidade educação escolar indígena e as ações da Secretaria Municipal de Educação para responder aos anseios por escola diferenciada indígena, no período de 2005 a 2011.

Para discorrer sobre a educação escolar indígena em Manaus, inicialmente apresenta-se uma abordagem das políticas públicas para educação escolar indígena estabelecidas pelo poder público federal, iniciando-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e se estendendo até o projeto de Lei nº 8.035/2010 do Plano Nacional de Educação para o período de 2011 a 2020.

Na apresentação das políticas nacionais para educação escolar indígena, assinala-se as ações do Estado do Amazonas para reafirmar os direitos dos povos indígenas à educação diferenciada, por meio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, que vem buscando responder às reivindicações dos movimentos indígenas e às necessidades específicas de cada povo, desde a década de 1990.

O caráter específico reivindicado na implantação da modalidade educação escolar indígena é demonstrando por meio da reflexão sobre a diversidade cultural e identidade étnica que permeiam os povos indígenas no Brasil e pela distinção entre os conceitos de educação indígena e escola indígena.

O respeito à diversidade e à identidade dos povos indígenas é alcançado mediante a reivindicação dos movimentos indígenas por direitos diferenciados e específicos, que propiciaram à modalidade educação escolar indígena características fundamentadas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade e nas experiências empreendidas, a partir da década de 1970 e 1980, por instituições não-governamentais, na perspectiva de adequar o processo educacional às necessidades dos povos indígenas.

Essa mobilização indígena para terem atendidas as demandas das terras indígenas desencadeiam na formatação de inúmeras organizações indígenas. Consequentemente, indígenas se deslocam para os centros urbanos, como Manaus, e tentam se organizar coletivamente dentro da cidade, agrupando as famílias na mesma rua ou em ruas próximas, no mesmo bairro, ou, ainda, utilizam-se da criação de organizações não-governamentais - associações – para estabelecer vínculo com os parentes e inseri-los nos processos reivindicatórios por cumprimento dos direitos indígenas.

Para fortalecer ou revitalizar a identidade indígena, as organizações indígenas têm apresentado reivindicações por escola diferenciada ao poder público. Nesse processo reivindicatório destaca-se em Manaus as ações da ODESPI, por possibilitar o início da organização de ações para criação da escola indígena, e a realização da I Conferência Municipal de Educação Escolar Indígena, que reafirma as aspirações pela implantação da modalidade educação escolar indígena no sistema municipal de ensino.

Convém salientar que na etapa regional da I CONEEI 2009, em Manaus, é demonstrado que as políticas para escolarização dos povos indígenas continuam sendo caracterizadas pela contradição entre o que está posto em documentos oficiais e a realidade concreta das escolas dos povos indígenas, que, em sua maioria, continuam tendo transplantadas para suas escolas o modelo não-indígena.

Essa transposição de modelo de escola tem ocorrido, em parte, devido às escolas indígenas não estarem ainda organizadas segundo os princípios básicos da educação escolar indígena, em especial, a autonomia do próprio povo envolvido no processo educacional para gerenciar técnica e financeiramente a escola, e a especificidade baseada na realidade sócio-cultural de cada comunidade, de acordo seu projeto de futuro, e adequada aos objetivos coletivos definidos, a partir dos interesses e da participação da comunidade indígena.

As solicitações dos povos indígenas na I CONEEI/2009, etapa nacional, permitem reafirmar o distanciamento entre a legislação educacional direcionada aos povos indígenas e as ações empreendidas pelo poder público, e constatam que o processo entre essa normatização e respectiva efetivação dessas políticas há um longo caminho a ser trilhado e terem estabelecidos o tratamento específico e diferenciado na escola indígena.

Em relação às ações iniciadas pela SEMED/Manaus, para atender aos anseios das comunidades indígenas, observa-se que o poder público avançou no que se refere ao estabelecimento de legislação específica ao processo de escolarização dos povos indígenas, no entanto, a concretização das ações necessita ser efetivadas, em função da escola indígena para as comunidades de Manaus configura-se como estratégia para a revitalização e o fortalecimento das identidades em contexto de diversidade interétnica, reforçando o sentimento de pertencimento a um determinado povo.

Para efetivar as diretrizes estabelecidas pelo governo municipal de Manaus para atender aos anseios das comunidades indígenas, faz-se necessário aplicar investimento financeiro na implantação da escola indígena, que a cada avanço, nessa construção, outros desafios se apresentam, caracterizando esse processo como um desafio a ser superado constantemente.

Na construção dessa escola indígena, destacam-se também a importância e o compromisso do gestor e do professor indígena, para conduzir esse processo na e com a comunidade, sem a qual a efetivação da intenção de revitalizar e fortalecer os conhecimentos tradicionais será suprimida. Para tanto, o encaminhamento das ações, a contribuição da escola à comunidade e da comunidade para a escola devem ser sempre avaliados coletivamente.

Esta pesquisa sobre a educação escolar indígena no Município de Manaus, na qual se abordou as reivindicações dos movimentos indígenas por educação diferenciada e as ações do poder público às demandas por escola diferenciada, no período de 2005 a 2011, não se esgotou, pois esse processo de escolarização dos povos indígenas está em construção, portanto é uma discussão em pauta, apresentando, no momento, as diretrizes estabelecidas para estruturação da escola indígena em Manaus, focalizando conceitos – diversidade cultural, identidade étnica, educação indígena, escola indígena, educação escolar indígena - que contribuem para o entendimento da proposta de efetivação da modalidade escola indígena em Manaus. Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de continuar pensando a construção de cada escola indígena em Manaus, de acordo com a realidade de cada povo e sua respectiva comunidade.

FONTES DE PESQUISA

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

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

_____. *Decreto nº 22.040, de 07 de agosto de 2001*. Cria a Fundação Estadual de Política Indigenista (FEPI), 2001.

_____. *Lei Delegada nº 02, de 14 de abril de 2005*. Dispõe sobre as atividades do Poder Executivo do Estado do Amazonas, promove sua reestruturação organizacional e dá outras providências, 2005.

_____. *Lei nº 3.268, de 07 de Julho de 2008*. Institui o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas, 2008.

_____. *Lei nº 3.403, de 07 de Julho de 2009*. Dispõe sobre a criação da Secretaria de Estado para os Povos Indígenas e autoriza a extinção da Fundação Estadual dos Povos Indígenas e dá outras providências, 2009.

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

AMAZONAS/SEDUC. *Projeto Pira-yawara*. Manaus, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

_____. *Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro de 1991*. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília: FUNAI, 2008.

_____. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe Sobre a Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25/04/2007.

_____. *Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009*. Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, define sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras Providências. Brasília, DF, 2009.

_____. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: FUNAI, 2008.

_____. *Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001* - Plano Nacional de Educação. SILVA, Luiz F. V. e. (org.). *Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira*. Brasília: FUNAI, 2008.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22/06/2007.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

_____. Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. SILVA, Luiz F. V. e. (org.). Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira. Brasília: FUNAI, 2008.

_____. Portaria nº. 1.062, de 26 de agosto de 2008. Convoca a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF, 2008.

CAVALCANTI, Celso. (org.). *Constituição do Estado do Amazonas*. Manaus: Valer, 2001.

FUNAI. Portaria n. 11.312, de 04 de novembro de 2009. Cria o Grupo de Acompanhamento da avaliação independente das 21 metas e dos objetivos do Plano Nacional de Educação – Lei n. 10.172/2001 - e dá outras providências, 2009.

MANAUS/CME. Resolução nº 06/CME/2010. Altera a Resolução nº 05/CME/1998, regulamentando a Lei nº 9.394/1996 no Sistema Municipal de Educação. Manaus, 2010.

MANAUS/PMM. Decreto n.º 0090, de 04 de Maio de 2009. Modifica o Regimento Interno e a Estrutura operacional da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências. Manaus, 2009.

_____. Decreto n.º 0163, de 16 de Junho de 2009. Abre Crédito Adicional Suplementar no Orçamento Fiscal e da Seguridade Social vigente da Administração Direta. Manaus, 2009.

_____. Decreto n.º 0229, de 29 de Julho de 2009. Abre Crédito Adicional Suplementar no Orçamento Fiscal vigente da Administração Direta e Indireta. Manaus, 2009.

_____. Decreto n.º 0238, de 06 de Agosto de 2009. Abre Crédito Adicional Suplementar no Orçamento Fiscal vigente da Administração Direta. *Diário Oficial do Município de Manaus*, 06/06/2009. Manaus, 2009.

_____. Decreto n.º 0377, de 25 de novembro de 2009. Abre Crédito Adicional Suplementar no Orçamento Fiscal da Administração Direta e Indireta. Manaus, 2009.

_____. Decreto n. 1.394, de 29 de novembro de 2011. Cria escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do município de Manaus. *Diário Oficial do Município de Manaus*, 30/11/2011. Manaus, 2011.

_____. Decreto nº 8.387, de 17 de Abril de 2006. Abre Crédito Suplementar no Orçamento Fiscal vigente da Administração Direta. *Diário Oficial do Município de Manaus*, 19/04/2006. Manaus, 2006.

_____. *Decreto n° 8.396 de 20 de Abril de 2006*. Dispõe sobre as Competências Genéricas, a Estrutura Operacional, o Quadro de Cargos de Provimento em Comissão e de Funções da Secretaria Municipal de Educação, e adota outras providências. Manaus, 2006.

MANAUS/PMM. *Decreto n° 8.422, de 25 de Abril de 2006*. Cria Elemento de Despesa e Abre Crédito Suplementar no Orçamento Fiscal vigente da Administração Direta e Indireta. Manaus, 2006.

_____. *Decreto n° 8.568, de 25 de Julho de 2006*. Cria elemento de despesa e Abre Crédito Suplementar no Orçamento Fiscal da Administração Direta e Indireta. Manaus, 2006.

_____. *Decreto n° 8.912, de 12 de Março de 2007*. Homologa Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação e adota outras providências. Manaus, 2007.

_____. *Decreto n° 9.054, de 23 de Maio de 2007*. Altera o Decreto n° 8.396, de 20 de abril de 2006. Manaus, 2007.

_____. *Emenda à LOMAN n° 42, de 06 de junho de 2005*. Acrescenta parágrafo único ao Artigo 346 da LOMAN. Manaus, 2005.

_____. *Lei n° 1.126, de 05 de junho de 2008*. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios dos Profissionais do Magistério do Município e adota outras providências. Manaus, 2008.

_____/SEMED. *Convite e Folder – Seminário Educação Escolar Indígena: Perspectivas e Desafios na Rede Municipal de Ensino*. Manaus, 2005.

_____. *Documento final das pré-conferências nas comunidades educativas de Manaus e da I Conferência Municipal de Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmção Cultural*. Manaus, 2009.

_____. *Folder – Ciclo de Palestras sobre Educação Escolar Indígena (2006-2008)*. Manaus, 2006.

_____. *Jornal da SEMED*. Manaus, Ano II – n. 04, abril/2006.

_____. *Lei Orçamentária Anual 2010 n° 1.398, de 28 de Dezembro de 2009*. Estima a Receita e Fixa a Despesa do Município de Manaus ao exercício de 2010. Manaus, 2009.

_____. *Lei Orgânica do Município de Manaus - LOMAN*. Manaus, 2005.

_____. *Orientações PPP - Formação Continuada para professores indígenas de Manaus*. Manaus, 2011.

_____. *Plano de Metas para 2005*. Manaus, 2005.

_____. *Portaria n° 0016/ 2007 – GS/SEMED*. Manaus, 2007.

_____. *Programa de Formação de Professores Indígenas - Manaó*. Manaus, 2007.

MANAUS/SEMED. *Regimento das Escolas da Rede Municipal de Ensino*. Manaus, 2008.

_____. *Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino*. Manaus, 2011.

MEC. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar*. 2 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1993.

MEC. *Documento Final, I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena*, 2009.

_____. *Documento Final, I Conferência Regional de Manaus - Educação Escolar Indígena*, 2009.

_____. *Documentos Referenciais – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Gestão Cultural*. Brasília, 2008.

_____. *Plano de Ação – Território Etnoeducacional Baixo Amazonas*, 2009.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação – Educação Escolar Intercultural Indígena – Texto Preliminar*. Brasília: MEC, 2008.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. *Projeto de Lei n° 8.035/2010 - Plano Nacional de Educação (2011-2020)*, 2010.

_____. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, 1998.

_____/CNE. *Parecer n° 01, de 10 de Fevereiro de 2011*. Dispõe sobre a transformação do CEEI/AM em órgão normativo. Brasília, 2011.

_____. *Parecer n° 14, de 14 de Setembro de 1999*. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, 1999.

_____. *Resolução n° 03, de 10 de Novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1998.

MEC/SECAD. *Portaria n° 593, de 16 de dezembro de 2010*. Cria o Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar e dá outras providências, 2010.

ODESPI. *Convite - I Encontro de Lideranças Indígenas do Rio Negro e Cueiras e Adjacências ao Secretário Municipal de Educação de Manaus*. Manaus, 2005.

_____. *Carta elaborada no final do I Encontro de Lideranças Indígenas do Rio Negro e Cueiras e Adjacências ao Secretário Municipal de Educação de Manaus*. Manaus, 2005.

_____. *Of. de 14 de fevereiro de 2005*. Manaus, 2005.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. S. de. *As Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989-2003)*. Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UFAM, Manaus, 2004.

ALBUQUERQUE, L. S. de; PINHEIRO, M. das G. S. P. (orientadora). *As Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989-2003)*. MONTEIRO, A. M. M. (Org.). *Educação para Diversidade e Cidadania*. Recife: Editora do Organizador, ANPED/SECAD/2007.

ALBUQUERQUE, L. S. de; PINHEIRO, M. das G. S. P.. *Educação, diversidade e movimento indígena: as políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas (1989-2003)*. *Revista Amazônida* - PPGE/FACED/UFAM, ano 11, nº2, 2006.

ALMEIDA, A. W. B. de (coordenador). *Indígenas na cidade de Manaus: Os Sateré-mawé no bairro Redenção*. Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia - Série Movimentos Sociais e Conflitos nas Cidades da Amazônia. Fascículo 17, Manaus, 2007b.

_____. *Mulheres Indígenas e Artesãos do Alto Rio Negro em Manaus*. Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia - Série Movimentos Sociais e Conflitos nas Cidades da Amazônia. Fascículo 18, Manaus, 2007a.

_____. *Indígenas nas cidades de Manaus, Manaquiri e Iranduba – Processo de territorialização dos Sateré-Mawé*. Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia - Série Movimentos Sociais e Conflitos nas Cidades da Amazônia. Fascículo 23, Manaus, 2008c.

_____. *Associações Indígenas na Cidade de Manaus – AMARN*. Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia - Série Movimentos Sociais e Conflitos nas Cidades da Amazônia. Fascículo 24, Manaus, 2008b.

ALMEIDA, A. W. B. de. *Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas*. 2.^a ed Manaus: PGSCA–UFAM, 2008a.

_____. Introdução. ALMEIDA, A. W. B., e SANTOS, G. S. dos (orgs.). *Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus*. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/ EDUA, 2009.

ALMEIDA, A. W. B., e SANTOS, G. S. dos (orgs.). *Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus*. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/ EDUA, 2009.

ÂNGELO, F. N. P. de. *A Educação Escolar Indígena e a Diversidade Cultural no Brasil*. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

ALVES, A. M. M.; BARROS, J. M. P. de M.. Identidade e diversidade Cultural: Paradoxos e articulações para uma Política pública. *Anais da VIII Reunião de Antropologia del Mercosur*, 2009.

ARAÚJO, A. V. et alii. *Povos Indígenas e a Lei dos "Branços": o direito à diferença*. Brasília: MEC/ SECAD/ LACED/Museu Nacional, 2006.

ASSOCIAÇÃO COMUNIDADE WOTCHIMAÜCÜ – Comunidade Tikuna de Manaus. *Ugütaerü'ü y tikunaarü/ Cagü'ü a rü natchiga/ Oregü arü u'gü*. Càtedra UNESCO de Llengües i Educació – Institut d'Estudis Catalans, Barcelona, 2007.

BARBALHO, A.. Políticas Culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. RUBIM, A.; BARBALHO, A. (Orgs.). *Políticas Culturais no Brasil*. CULT v. 2. Salvador, 2007.

BARROS, J. M.. Cultura, diversidade e os desafios do desenvolvimento humano. BARROS, J. M. (org). *Diversidade Cultural: da proteção à promoção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BERGAMASCHI, M. A. (org). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BERNAL, R. J. *Índios Urbanos: Processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus*. Manaus: EDUA/ FSDB, 2009.

BRIANEZI, T.. Em defesa da identidade étnica – Índios urbanos. *Brasil de Fato*, ano 3, n. 99, 2005.

CABALZAR, A., e RICARDO, C. A. (orgs.). *Povos Indígenas do alto e médio rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira*. SP: ISA; São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN, 1998.

CANDAU, V. M., e MOREIRA, A. F. B. Educação Escolar e Cultura(s): Construindo Caminhos. *Educação como exercício da diversidade*. Brasília: Unesco, Mec, Anped, 2005.

CANDAU, V. M.. As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, Interculturalidade e educação em Direitos Humanos. DALBEN, A., DINIZ, J., LEAL, S. e SANTOS, L. (orgs) – Coleção Didática e Prática de Ensino. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CARNEIRO FILHO, A., e SOUZA, O. B. de. *Atlas de pressões e ameaças às terras indígenas na Amazônia brasileira*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2009.

CHIZZOTI, A.. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 5a. Ed. SP: Cortez, 2001.

CRUZ, H. M. Educação no Contexto da Diversidade Cultural. MARFAM, M. A. (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores - Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, SEF, 2002.

CUNHA, M. C. da. Futuro da questão indígena. SILVA, A. L. da e GRUPIONI, L. D. B. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* / org. Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

DERUYTTERE, A. (coord.). *Política operacional sobre povos indígenas e Estratégia para o desenvolvimento indígena*. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2006.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. SILVA, A. L. da e FERREIRA, M. K. L. (orgs). *Antropologia, História e Educação: A Questão Indígena e a Escola*. 2a. SP: Global, 2001.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*. 2003, n.23.

FLORES, L. Centro Amazônico de Formação Indígena – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. MATOS, D. (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior em América Latina*. IESALC – UNESCO, Caracas, 2009.

GADOTTI, M. *Concepção Dialética da Educação: Um Estudo Introdutório*. 15 Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GEERTZ, C. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. São Paulo, 1995.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e a Educação brasileira. BARROS, J. M. (org.). *Diversidade Cultural: da proteção à promoção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GRANDO, B. S. A educação do corpo nas sociedades indígenas. MÜLLER, M. L.; e PAIXÃO, L. P.. *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EDUFMT, 2006.

GRUPIONI, L. D.. *Diretório de Associações e Organizações Indígenas no Brasil*. Brasília: INEP/ MEC/ Mari/USP, 1999.

HALL, S. Quem precisa de identidade? SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HERNÁNDEZ, F.. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HONÓRIO, M. A. Escolas Indígenas: na poética do cotidiano; ROJAS, C. G. Un Programa de Formación de Profesores Indígenas en la Amazônia. *Revista Amazônida*. PPGE/FACED/UFAM, ano 4/5, nº 1/2, 1999/2000.

JUNQUEIRA, C. Entrevista. *Revista Teoria e Debate – Em tempo* n. 44, 2000.

KAHN, M., e AZEVEDO, M.. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena? IBASE. *Educação escolar indígena em Terra Brasilis descobrimento*. RJ, 2004.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia Estrutural*. São Paulo, Tempo Brasileiro, 1989.

LIMA, L. e CHAMO, L. Indígenas na Cidade de Manaus: A construção do Mapa. ALMEIDA, A. W. B., e SANTOS, G. S. dos (orgs.). *Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus*. Manaus: PNCSA/ EDUA, 2009.

LUCIANO, G. dos S.. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: Dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira - AM. SILVA, A. L. da e FERREIRA, M. K. L. (orgs.). *Antropologia, História e Educação: A Questão Indígena e a Escola*. 2a. SP: Global, 2001.

_____. Diversidade Cultural, Educação e a Questão Indígena. BARROS, J. M. (org.). *Diversidade Cultural: da proteção à promoção*. BH: Autêntica Editora, 2008.

_____. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC, SECAD, LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. Territórios Etnoeducacionais: Um novo paradigma na política educacional Brasileira. *Texto apresentado na Conferência Nacional de Educação*, Brasília, 2010.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MACIEL, B. do E. S. P. Entre os rios da memória: história e resistência dos Cambeba na Amazônia brasileira. SAMPAIO, P. M. e ERTHAL, R. de C. (org.). *Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia*. Manaus: EDUA, 2006.

MANDULÃO, F. da S. A Educação na visão do Professor Indígena. GRUPIONI, L. D. B. (org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

MARINHO, T. A. Os Caminhos da Identidade em um mundo multicultural. *Revista Fórum Identidades* (Org. pelo GEPIADDE). Ano 3, V. 5 jan/jun, Sergipe, 2009.

MARTINS, R. L., e NOGUEIRA, A. R. B. A territorialidade indígena na cidade de Manaus: O caso dos Apurinã. *Anais do XVI Encontro Nacional dos Geógrafos*, 2010.

MAXIMIANO, C. A.. *Mulheres Indígenas em Manaus: Identidade Étnica e Organização como forma de construir comunidade*. Dissertação de Mestrado. UFAM, 2008.

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

_____. Educação Indígena na Escola. *Cadernos CEDES*, ano XIX, nº 49, Dezembro/1999.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MONTE, N. L. E agora cara pálida? Educação e povos Indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, Número Especial: 500 anos Imagem e Vozes da Educação, nº 15, 2000.

MONTEIRO, A. J. J. Violência instituída e Ed. Escolar Indígena Guarani no Sul do Rio de Janeiro. GRACINDO, R. V. (org.). *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Liber Livro Ed., 2007.

MUNDURUKU, D. *Sobre Piolhos e Outros Afagos*. São Paulo: Callis, 2005.

NASCIMENTO, A. e URQUIZA, A. Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, nº 1, Jan/Jun 2010.

NERY, E. B. *Documento técnico sobre o resultado das Conferências nas Comunidades Educativas / I CONEEI, com análises no tocante aos avanços das políticas, modelos de educação escolar e diretrizes para as políticas públicas – Produto 03*. Brasília, 2010.

NEVES, L. J. de O. Olhos mágicos do Sul (do Sul): lutas contra-hegemônicas dos povos indígenas no Brasil. SANTOS, B. de S. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

OLIVEIRA, R. C. de. Identidade étnica, identificação e manipulação. *Revista Sociedade e Cultura*, V. 6, N. 2, Jul./Dez. 2003.

PAES, M. H. R. “Cara ou Coroa”: Uma provocação sobre Educação para índios. *Educação como exercício da diversidade*. Brasília: Unesco, Mec, Anped, 2005.

PAULA, E. D. de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos CEDES*, ano XIX, nº 49, Dezembro/1999.

PEREIRA, R. N. Regiões etnográficas indígenas na cidade. ALMEIDA, A. W. B., e SANTOS, G. S. dos (orgs.). *Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus*. Manaus: EDUA, 2009.

RODRIGUES, J. A resposta à estigmatização produz território étnico: os indígenas em Manaus e a formação das comunidades. ALMEIDA, A. W. B., e SANTOS, G. S. dos (org.). *Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus*. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/EDUA, 2009.

SANTOS, G. S. dos. Etnografia da inclusão: a resistência da indiferença. ALMEIDA, A. W. B., e SANTOS, G. S. dos (orgs.). *Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus*. Manaus: EDUA, 2009.

SANTOS, S. C.. Os direitos dos indígenas no Brasil. SILVA, A. L. da e GRUPIONI, L. D. B. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus / org.* Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007

SECCHI, D. Educação Escolar para o protagonismo indígena. MULLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. (org.). *Educação, Diferenças e Desigualdades*. Cuiabá: Edufmt, 2006.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ed SP: Cortez, 2007.

SILVA, A. L. da e GRUPIONI, L. D. B. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* / org. Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

SILVA, R. H. D. da. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades – Um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Quito-Ecuador: Abya-Yala, 1998.

_____. Inclusão e Políticas Afirmativas em Educação para uma Brasil Pluricultural: Reflexões sobre povos indígenas e Ensino Superior. *Revista Educação – PUCRGS*. Porto Alegre, 2007.

_____. Movimentos Indígenas no Brasil e a Questão Educativa - Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

_____. O Estado Brasileiro e a educação (escolar) indígena: um olhar sobre o Plano Nacional de Educação. *Tellus*. – NEPPI, ano 2, n. 2. Campo Grande: UCDB, 2002.

_____. Pedagogia e escola indígena, escola e pedagogia indígena. *Revista Amazônida - PPGE/FACED/ UFAM*, ano 5/6, nº 2/1, 2000/2001.

SOUZA FILHO, C. F. M. de. Multiculturalismo e direitos coletivos. SANTOS, B. de S. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TASSINARI, A. M. I. Introdução ao tema da diversidade cultural. SILVA, A. L. da e GRUPIONI, L. D. B.. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* / org. Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

_____. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. FERREIRA, M. K.; SILVA, A. L. da (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. SP: Global, 2001.

THOMAZ, O. R. A Antropologia e o Mundo Contemporâneo: Cultura e Diversidade. SILVA, A. L. da e GRUPIONI, Luís D. B.. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* / org. Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

WEIGEL, V. A. de M.. Sociedade, Cultura e Educação: uma abordagem antropológica. BRITO, L. C. C. de. (org.). *Sociedade, Educação e Formação do Sujeito*. Manaus: EDUA, CEFORT/ UFAM, 2006.

_____. Indígenas amazônicos e conhecimento escolar: construindo cidadania. *Revista Amazônida - PPGE/FACED/ UFAM*, 2005.

WEIGEL, V. A. de M.. *Escolas de branco em maloka de índio*. Manaus, Edua, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXOS

I – Reivindicações da I Conferência Regional de Manaus – 2009

II – Decreto Municipal nº 1.394/2011 – Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do Município de Manaus e dá outras providências

Reivindicações da I Conferência Regional de Manaus

Eixo I – Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas

1. Que seja criado um Sistema Nacional de Educação Escolar Indígena coordenado pelo Ministério da Educação. Este Sistema deverá ter ligação direta com os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação Escolar Indígena;
2. Que seja criada nas estruturas dos municípios Secretarias Especiais de Educação Escolar Indígena, com autonomia financeira, gestão participativa, orçamento e rubrica própria;
3. Concordamos com a criação dos territórios etnoeducacionais, desde que sejam garantidos: a participação de indígenas indicados por seus povos na coordenação; que os grupos colegiados sejam formados pelas lideranças indígenas para garantir a autonomia dos povos indígenas; que tenha mais explicação da proposta dos territórios, para melhor compreensão pelos povos indígenas; que tenha o desmembramento destes territórios levando em conta, para sua organização, a questão dos povos, afinidade e proximidade e que se garanta recursos financeiros destinados por territórios;
4. Que o Decreto de criação dos territórios etnoeducacionais seja assinado após a realização da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena garantindo assim a incorporação de sugestões oportunizadas por essa ampla consulta aos interessados;
5. Que as experiências de articulação e implantação na prática de alguns territórios etnoeducacionais já em andamento possam servir para aprimorar o próprio Decreto de criação dos etnoterritórios;
6. Criação de um órgão que cuide somente da educação escolar indígena, com padrões dignos daquilo que os povos indígenas têm direito;
7. Cada território deverá ter autonomia para indicar seus representantes para o controle social;
8. Que o controle social do território seja composto por maioria indígena;
9. Garantir pelo menos 01 representante de cada povo que compõe o território;
10. A partir da implantação dos territórios deverão ser pensadas as seguintes questões: formação presencial de professores, com professores que tenham experiências na educação escolar indígena; o projeto arquitetônico das escolas deve ser de acordo com a decisão das comunidades e dos povos indígenas no território; Repensar as experiências referentes à saúde que não deram certo, e que estas experiências não sejam repetidas nas escolas; fiscalização dos recursos para a merenda escolar; implantação do Ensino Fundamental completo e Ensino Médio nas áreas indígenas; formação de professores indígenas para atuar nessas etapas;

11. Criar Secretarias Municipais de Educação Escolar Indígena, a fim de que possa gerenciar de maneira transparente os recursos e garantir um atendimento de qualidade com a participação dos povos indígenas;
12. Reconhecimento das escolas indígenas, da categoria de professor indígena e gestor indígena;
13. Formar professores em nível de magistério e no bilinguismo para que possam resgatar e fortalecer as tradições culturais de seus povos;
14. Remanejar para o Estado ou a União as responsabilidades que o Município não está cumprindo com relação a aplicação dos recursos direcionados a educação escolar indígena;
15. Que seja criado uma conta específica para os recursos da educação escolar indígena, com fiscalização dos conselhos;
16. Que a merenda escolar indígena seja específica para cada comunidade e adquirida dentro da produção das próprias comunidades, gerando renda para os povos, de acordo com a demanda e disponibilidade;
17. Garantir acompanhamento técnico-pedagógico pelas equipes das secretarias municipais e estaduais nas comunidades e escolas indígenas;
18. Implementar e expandir a oferta de Ensino Fundamental e Ensino Médio específico nas Escolas Indígenas onde existe demanda;
19. Garantir a elevação da escolaridade e formação específica para os Agentes Indígenas de Saúde;
20. Ampliação do corpo técnico na SECAD-MEC;
21. Demarcação de terra indígena e reconhecimento das terras ocupadas em áreas urbanas e rurais;
22. Direito a reconhecimento da importância dos professores indígenas em suas comunidades (aldeias);
23. Criar escola indígena independente de terra demarcada ou não;
24. Criação de uma secretaria especial de educação escolar indígena no MEC, com autonomia financeira, gestão participativa, com orçamento e rubrica própria para educação indígena;
25. Direito a reconhecer a importância dos professores indígenas em suas comunidades;
26. Garantir participação de indígenas nos conselhos de educação nas três esferas de governo;
27. Acompanhamento da realização de censo escolar para o reconhecimento de alunos ou alunas indígenas;
28. Para a escolha do colegiado tem que haver votação;

29. Já existem leis que asseguram a Educação Escolar Indígena, o que propomos é que essas leis sejam cumpridas na prática;

30. As despesas da União com educação escolar indígena correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação. Devendo o poder executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes. De acordo com o diagnóstico e as necessidades e demandas existentes de cada território, em concordância com o artigo 3º. da minuta de decreto (Territórios), observados os limites estipulados pelo poder executivo na forma da legislação orçamentária e financeira.

Eixo II – Práticas Pedagógicas Indígenas

1. Que sejam feitos diagnósticos das realidades de cada município e aldeias onde funcionam as escolas indígenas para que seja implementado um atendimento adequado;

2. Que os Projetos Políticos Pedagógicos sejam reconhecidos em sua especificidade própria: currículo, calendário, professor indígena, etc;

3. Que o estado e o município reconheçam e garantam as práticas pedagógicas próprias dos povos indígenas;

4. Garantia e regularização da escola indígena nas três esferas: federal, estadual e municipal;

5. Garantir a regularização da escola indígena, conforme suas diferenças;

6. Garantir o ensino fundamental e médio completo para os alunos nas aldeias;

7. Realização de um mutirão nacional de reconhecimento das escolas indígenas;

8. Elaboração de PPP das escolas indígenas junto com a comunidade, professores indígenas, lideranças e assessoria especializada, assim como o acompanhamento pedagógico específico;

9. Que no calendário escolar indígena sejam consideradas as oficinas de discussão de temas ligados a educação como – PPP e artesanato;

10. Acompanhamento pedagógico para as escolas indígenas.;

11. Coordenador indígena nas SEMED's de preferência escolhido pelos indígenas. Ter corpo pedagógico específico;

12. Formar uma equipe com parceria da SEMED, SEDUC e outras instituições que trabalham com povos indígenas para assessorar e acompanhar a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos de acordo com suas necessidades assim como para a construção do material didático;

13. A coordenação da SEMED que atende aos povos indígenas, deve ter orientação adequada;

14. Capacitação para profissionais que trabalham nas Secretarias de Educação com as escolas indígenas;
15. Fortalecer política linguística de cada povo;
16. Revitalizar a língua materna em comum acordo com a comunidade;
17. Acompanhamento técnico nas aldeias onde estão funcionando aulas de revitalização de língua e cultura;
18. Reafirmar a identidade para avançar e valorizar as culturas e as línguas maternas;
19. Que os povos indígenas, principalmente os professores, conversem com seu povo e coloquem em prática seus costumes e sua cultura. Afinal é a comunidade que decide para que os povos não percam seus costumes;
20. Colocar em prática os costumes e a cultura dos povos indígenas, para que não percam seus costumes e sua cultura;
21. Muitos indígenas sabem falar suas línguas, mas tem dificuldade para escrever. Precisamos de pessoas que ensinem esses povos para que eles possam dialogar entre si;
22. Implementação de política multisseriada para atender várias etnias na mesma sala;
23. Reconhecimento da escola indígena e da categoria professor indígena;
24. Pedagogo indígena com formação superior em Magistério Indígena;
25. Fortalecimento do COPIAM;
26. Realização de encontros de avaliação das práticas pedagógicas nas escolas indígenas;
27. Recurso para publicação de material didático específico produzido durante os cursos de formação de professores para apoiar o trabalho dos professores nas escolas indígenas;
28. Apoio para publicação e elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas de acordo com sua cultura e tradição. É necessário conhecer o Fundo para produção de material didático que já existe e conhecer processo burocrático;
29. Garantir as práticas pedagógicas específicas nas escolas indígenas de acordo com os processos próprios de cada povo;
30. Capacitação pedagógica para os professores que estão na área;
31. Formação inicial de professores indígenas em nível de magistério indígena. Uma formação de qualidade adequada para os professores e as necessidades da aldeia;
32. Garantir que as ações de formação inicial e continuada sejam executadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais e não mais por empresas terceirizadas;
33. Formação continuada para os professores indígenas que concluíram o magistério indígena;
34. Há alguns cursos com duração muito extensa. Garantir o término da formação do professor e a entrega dos certificados;

35. Formação continuada e Ensino Superior para os professores do Ensino Médio regular que atuam como professores indígenas;
36. Garantir a formação superior para professor nas suas Terras Indígenas;
37. Que sejam priorizados os cursos de formação de professores indígenas;
38. Garantir que nos cursos de formação de magistério indígena atuem os docentes indígenas que tenham qualificação;
39. Implementar e ampliar cursos de formação continuada para professores do magistério indígena (SEMEC, SEDUC, UFAM, UEA, SEMED);
40. Concurso diferenciado para contratação e efetivação dos professores e gestores indígenas de acordo com a realidade de cada povo;
41. Que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação respeitem os calendários diferenciados das escolas indígenas de acordo com as especificidades de cada comunidade indígena;
42. Garantir e reconhecer as práticas culturais e tradicionais e que seja considerado o tempo escolar dentro do currículo da escola indígena;
43. Garantir recursos federais, estaduais e municipais para a realização de oficina para elaboração e produção de material didático;
44. Garantir a implementação da publicação do material didático;
45. Garantir a co-oficialização das línguas indígenas dentro do currículo das escolas indígenas;
46. Ampliar e implementar a educação básica nos municípios-aldeias onde ainda não foram contempladas e que já existe demanda;
47. Formação do curso tecnológico nas aldeias indígenas;
48. Que a Gerência de Educação Escolar Indígena (SEDUC) seja administrada pelos próprios indígenas;
49. Criação de um calendário específico que respeite as tradições culturais de cada povo;
50. Implantar salas de aula que atendam os indígenas que residem nas cidades, possibilitando a essas pessoas a garantia de manter e valorizar suas identidades;
51. Elaborar com os professores matérias didáticos, destinados a atender a educação escolar indígena, como cartilha, jogos, músicas, histórias e etc.

Propostas locais

52. Formação inicial no magistério indígena para os professores Apurinã, Kambeba, Tikuna e Sateré-Mawé do município de Manacapuru;

53. Pedagogo com experiência em educação escola indígena na Secretaria de educação do município de Borba;
54. Encontro Pedagógico específico para professores indígenas (município de Borba);
55. Formação específica no Magistério indígena para os professores indígenas Miranha dos municípios de Coari e Careiro-Castanho e construção de escola indígena;
56. Oficina de Língua Portuguesa para os professores Hexkaryana do município de Nhamundá;
57. Implantação de um pólo-base que venha beneficiar as aldeias Cava, Costa do Arari, Boca do Arari, Sistema (povo Mura, municípios de Novo Aripuanã e Borba).

Eixo III – Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena

1. Que a educação escolar indígena tenha uma Secretaria Específica nos Municípios com recursos direcionados e que o corpo técnico seja com professores indígenas escolhidos pela comunidade. O secretário que for trabalhar nesta secretaria tem que conhecer a educação escolar indígena e ter o perfil indígena;
2. Autonomia de gestão financeira para os setores responsáveis pela educação escolar indígena;
3. Garantir a participação dos indígenas nos conselhos de educação das três esferas de governo;
4. Garantir o reconhecimento das escolas indígenas;
5. Criação de programas específicos com apoio financeiro, desde o Ensino Médio até o Ensino Superior;
6. Criação de vagas exclusivas para professores indígenas graduados;
7. Realização de concurso específico para professores indígenas nos Municípios;
8. Criar um mecanismo para remunerar os trabalhos feitos pelas comunidades;
9. Construção de escolas;
10. Bolsa de estudos para os alunos de ensino superior para oriundos das aldeias, condizente com a realidade das cidades para manter-se com alimentação, estadia e ajuda de custo (livros, materiais didáticos e outros);
11. Que até 2011 tenha formação em magistério indígena em todos os Municípios com duas etapas por ano;
12. Lei de reconhecimento e regularização da carreira de professor das escolas indígenas;
13. Contratação de professores de acordo com a demanda de cada comunidade;
14. Garantir que em toda escola indígena o gestor seja também indígena;

15. Que os recursos da merenda escolar seja repassado diretamente para a escola através da Associação da Escola, seja gerenciado pelo gestor e professor;
16. Que as entidades cumpram o que está previsto na Constituição Federal, que garante a educação escolar indígena diferenciada;
17. Fortalecimento dos núcleos políticos dentro das Secretarias;
18. Garantir o acesso a recursos políticos e financeiros;
19. Construção da escola de acordo com cada povo. Um prédio escolar voltado para as características tradicionais e culturais. Construção de escolas indígenas de acordo com o projeto arquitetônico das comunidades;
20. Garantir o transporte escolar indígena onde não tem e melhorar sua qualidade onde já tem;
21. Laboratório de informática nas escolas indígenas;
22. Implantação nas escolas indígenas de Tecnologias de ponta e completa (Data-show, computador, Internet, parabólica, TV, programas de informática);
23. Que haja um mecanismo para os alunos receberem bolsa de estudos, nos municípios;
24. Criação de Programa de apoio a iniciação científica indígena no Estado e Município;
25. Garantir nos municípios o espaço próprio para controle social da educação escolar indígena;
26. Garantir a construção de casa do estudante para ensino superior indígena;
27. Que criem Sub-secretarias em cada município específicas para os professores indígenas, com gestores indígenas, facilitando assim aos indígenas a verificação da validade da merenda escolar e material escolar;
28. Criar e assegurar uma Secretaria Municipal no espaço onde o indígena possa acompanhar;
29. Que o Estado e o Município priorizem a educação escolar indígena em nosso País;
30. Que tudo que pertence aos indígenas sejam comandados pelos indígenas;
31. Precisamos mudar o sistema indígena separando-o do sistema dos não índios;
32. Criar um termo de compromisso para que os Professores, após formados, fiquem pelo menos 02 anos trabalhando na sua comunidade;
33. Reconhecer no Sistema de Educação e no Regimento Interno da lei orgânica municipal as práticas pedagógicas tradicionais (Pajés, Parteiras, Caciques, Lideranças, Benzedeiras, etc);
34. Que o CEEI seja reconhecido com poderes consultivo, normativo e deliberativo, que tenha estrutura física e técnica conforme a demanda indígena e que os membros do Conselho (CEEI) sejam remunerados;
35. Contratação de merendeira para as escolas indígenas onde houver necessidade.

Eixo IV – Participação e Controle Social

1. Criar conselhos estaduais e municipais autônomos com a participação dos indígenas na Educação Escolar Indígena;
2. Criação e reconhecimento do Conselho de Educação Escolar Indígena nos municípios e que sejam compostos pelos profissionais e comunidade escolar e gestores;
3. Que o Conselho Estadual e Municipais indígenas sejam consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador;
4. Que o MEC, juntamente com as organizações indígenas e universidades criem meios de formação permanente para os conselheiros indígenas para melhor compreensão do sistema de governo e fiscalização dos recursos que vem para a educação;
5. Os Conselhos estadual e municipais deverão promover assembleia anual para avaliar as suas ações com a participação dos indígenas;
6. Ampliar a representação indígena nos conselhos estaduais e municipais de educação;
7. O movimento indígena e seus parceiros realizará Assembleia de Educação Escolar Indígena anualmente para discutir e avaliar as ações e recursos do Governo Federal, Estadual, Municipal direcionados às escolas indígenas por municípios, com participação de lideranças comunitárias e políticas, professores, alunos e outros;
8. Que os Conselhos fiscalizem a façam cumprir o calendário escolar referente à cota de combustível e merenda escolar para os dias letivos nas escolas indígenas;
9. Que os Conselhos federais, estaduais e municipais tenham representantes indígenas de cada povo situado no território etnoeducacional;
10. Que os Conselhos tenha apoio financeiro e material para fiscalizar as ações e os recursos referentes à educação indígena nos territórios;
11. Que os Conselhos tenha representante indígenas das áreas da Saúde e educação e que estes sejam indicados pelas comunidades de base;
12. Que os Conselhos fiscalize os recursos do FUNDEB específico da Educação escolar indígena;
13. Sugerimos que o MEC oriente as comunidades e conselhos indígenas como participar do controle social;
14. Todos os programas com recursos federais direcionados à Educação Escolar Indígena sejam desmembrados do montante total da renda per capita da educação municipal, levando em consideração o Censo Escolar Indígena do ano anterior para maior e melhor transparência na aplicação dos recursos disponíveis;

15. Criar um fundo (recurso) próprio para garantir o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena em nível estadual, municipal e federal;
16. Que seja assegurado na dotação orçamentária seu custeio e a capacitação dos conselheiros para garantir o controle social dos recursos vinculados a educação indígena referentes aos conselhos estaduais e municipais;
17. Garantir recursos para os Conselhos realize debates e discussões de temas que estão diretamente ligados aos povos indígenas;
18. Garantir a compra de materiais e equipamentos para o trabalho da Comissão de Controle Social;
19. Garantir recurso específico para a elaboração e a publicação de material didático específico para as escolas indígenas;
20. Criação de setor equipado nas secretarias de educação, onde ainda não existe, para tratar especificamente das questões de educação escolar indígena com pessoal indicado pelas comunidades indígenas;
21. Garantir dentro das organizações indígenas recursos para a realização do controle social;
22. Que o MEC e os estados estruturem os conselhos estaduais e municipais, com recursos específicos e assegurados no orçamento da MEC, Estado e municípios;
23. Garantir técnica e financeiramente a participação de formadores com qualificação jurídica e contábil nas formações dos conselheiros;
24. Assegurar o acesso dos alunos (as) indígenas ao conhecimento da sociedade envolvente ao destino da língua materna e portuguesa;
25. Garantir a contratação do quadro funcional das Escolas Indígenas;
26. Reconhecimento e regularização das escolas indígenas por leis estaduais, municipais e federais;
27. Que o MEC, Estado e Município criem, através de lei, Planos de Cargos e Salário do magistério indígena no âmbito do estado e dos municípios onde há indígenas;
28. Construir escolas de alvenaria com desenho arquitetônico diferenciado e definido pelas comunidades indígenas com dependências de acordo com a comunidade e mão-de-obra local;
29. Sugerimos que os regimentos dos Conselhos Municipais, quanto à educação e merenda escolar indígenas, sejam autônomos de forma que o presidente seja eleito pelos próprios membros dos Conselhos;
30. Garantia de representação indígena no Conselho Nacional de Educação;

31. Que os representantes dos Conselhos Indígenas sejam indicados pelas comunidades de base e que seja garantido recurso e apoio para as articulações e discussões nas bases das comunidades e para o trabalho de conselheiro;
32. Garantir recurso financeiro e apoio técnico especializado para a criação de Associação de Pais, Mestres e Comunitários indígena nas comunidades que ainda não existe de acordo com as especificidades e demanda de cada comunidade;
33. Que as APMC's indígenas tenham autonomia para receber e aplicar recursos na compra de produtos regionais para a merenda escolar nas comunidades indígenas;
34. Que o MEC, estado e município criem mecanismo específico para regionalização da merenda escolar, para valorizar os produtos indígenas e trazer renda para as comunidades;
35. Participação das comunidades e associações indígenas na implementação dos projetos e programas a ser desenvolvidos pelas secretarias de saúde e educação;
36. Garantir técnica e financeiramente qualificação específica para os coordenadores da educação escolar indígena;
37. Garantir a criação de parâmetros para os gestores indígenas nas esferas municipais, estaduais e federais;
38. Garantir apoio financeiro e técnico para inclusão digital que atenda não só aos alunos, mas famílias e comunidade em geral;
39. Que o MEC, junto com os povos indígenas, crie um Conselho de Educação Escolar Indígena Nacional com representantes estaduais, municipais e local;
40. Que os povos indígenas tenham participação garantida nos colegiados da merenda escolar, construção de escolas e formação de professores e tenham acesso à fiscalização dos recursos do FUNDEB;
41. Que o MEC, estado e municípios criem um Orçamento específico para as ações do conselho, aumente os quadros técnicos do conselho para melhor atender as demandas, fiscalizar os recursos, assessorar as secretarias estaduais e municipais na construção da educação escolar indígenas e elaboração dos projetos políticos pedagógicos e programas que venham implementar as políticas de educação escolar indígena;
42. Que as secretarias de estado e município respeitem o ordenamento jurídico próprio das escolas indígenas;
43. Que o MEC crie uma legislação administrativa para fiscalizar os recursos que os executores recebem para gerenciarem a educação escolar indígena;
44. Que o MEC, crie através de lei o Estatuto do Magistério Indígena no âmbito do estado e dos municípios onde há indígenas;

45. Criação de Secretarias específicas nas três esferas, tanto municipal, estadual e nacional para educação escolar indígena;
46. Garantir representatividade por povo indígena no controle social com recursos financeiros e materiais para a realização das ações referentes à educação escolar indígena;
47. Criação de um plano municipal de educação indígena, incluindo aspectos pedagógicos, construção de escolas e contratação de professores.

Eixo V – Diretrizes da Educação Escolar Indígena

- 1.Reconhecer os saberes tradicionais nos currículos das escolas indígenas;
- 2.Garantir o respeito ao calendário específico das tradições culturais;
- 3.Garantir a formação de professores bilíngues;
- 4.Que na educação básica e educação superior seja garantida a especificidade, sendo presencial em todas as modalidades;
- 5.Discutir junto à comunidade a idade ideal para a criança iniciar sua entrada na escola;
- 6.Garantir a educação infantil, quando solicitada pelo povo, com estrutura específica adequando à realidade de cada povo e à necessidade de cada um e conforme a demanda;
- 7.Estabelecer currículos e práticas diferenciadas para a educação infantil de acordo com cada povo e comunidade indígena;
- 8.Respeitar as vontades das comunidades quanto à implantação da educação infantil;
- 9.Que a implementação de creches, quando solicitada, seja de acordo com a demanda de cada povo;
- 10.Criação de espaço adequado, quando solicitado pela comunidade, para atender educação infantil nas aldeias;
- 11.Onde houver solicitação da educação infantil que os professores sejam capacitados especificamente para essa demanda;
- 12.As diretrizes da educação indígena específica de nível médio deverão ser debatidas por cada etnia dentro da sua aldeia. Para que desta forma cada povo possa apontar suas necessidades, de modo a atender cada povo em sua especificidade;
- 13.Queremos formulação das diretrizes para formação de jovens indígenas tanto no ensino médio como no magistério;
- 14.Garantir que o ensino médio integrado seja implementado conforme a demanda da comunidade;
- 15.Criação de pólos que venham atender alunos da educação básica;

16. Implementar cursos técnicos profissionalizantes a nível médio de acordo com a necessidade de cada comunidade, respeitando a realidade sociocultural do povo;
17. Que seja garantido o currículo específico para a Educação de Jovens e Adultos/EJA;
18. Garantir o estabelecimento da Educação de Jovens e Adultos/EJA em todas as escolas indígenas das comunidades;
19. Estabelecer uma política nacional de capacitação de docente em Educação de Jovens e Adultos/EJA para atuação específica;
20. Criar em caráter de urgência através do MEC, Estado e universidades mecanismo para atender a oferta do ensino superior para os povos indígenas;
21. Que as licenciaturas indígenas oferecidas pelas universidades sejam presenciais;
22. Garantir isenção das taxas de inscrição aos candidatos indígenas aos vestibulares federais e estaduais;
23. A escola deve ser de acordo com os costumes de cada povo;
24. Conceber a escola indígena como espaço de diálogo intercultural;
25. Garantir que o número de alunos seja conforme a necessidade da comunidade, garantido que não ocorra superlotação nas salas de aula;
26. Fazer o levantamento das festas próprias de cada povo para que seja respeitado dentro do calendário específico de cada escola indígena;
27. Respeitar e reconhecer o direito das comunidades em adotar seus calendários escolares específicos;
28. Fazer um levantamento do material didático já existente nas escolas das aldeias, visando sua avaliação e atualização;
29. Capacitação para o professor para a produção de material didático para suas escolas;
30. Implementação de uma proposta curricular que contemple o exercício da cidadania e da interculturalidade, com o respeito às suas particularidades linguísticas e culturais;
31. Assegurar a organização curricular por área de conhecimento na estrutura da Educação Básica;
32. Realizar a revisão do Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas, contando com a participação de professores e gestores indígenas, acrescentando ao documento as experiências exitosas desenvolvidas nas escolas indígenas, acompanhado de materiais audiovisuais, além de livros de referência em várias áreas do conhecimento para o enriquecimento da prática pedagógica dos professores e professoras indígenas com novos conteúdos e metodologias de ensino, atendendo satisfatoriamente à formação do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio;

33. Criar mecanismo de avaliação e reconhecimento do notório saber de cada povo indígena detentor desse conhecimento imemorial/tradicional de lecionar sem necessidade de títulos;
34. Garantir a formação linguística e antropológica para professores, comunidade e técnicos governamentais;
35. Identificar e socializar as pesquisas já realizadas sobre as línguas faladas em cada município;
36. Desenvolver programas de incentivo aos jovens indígenas nos valores de seu povo, com ações de revitalização das formas tradicionais de esporte e lazer;
37. Garantir que as leis indígenas sejam respeitadas pelos órgãos federais, estaduais e municipais;
38. Que nos municípios seja garantida a regulamentação da categoria de escola e professores indígenas;
39. Que os Estados e Municípios cumpram com as disposições da Resolução CNE/CEB N. 03, de 10/11/1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dão outras providências;
40. Elaborar diretrizes para educação escolar indígena, respeitando as crenças e valores, as concepções de mundo e de criança dos povos indígenas;
41. Possibilitar que os conhecimentos dos povos indígenas possa ser ampliado em diálogo com os conhecimentos de outros povos e sociedades;
42. Que o governo federal transforme em políticas públicas e implemente as propostas das conferências que foram discutidas conforme ampara a legislação;
43. Garantir o espaço profissional das lideranças tradicionais (Tuxauas, Caciques, Pajés, Curandeiros) no acompanhamento da educação escolar indígena.

Propostas locais

44. Que sejam construídas escolas indígenas para atender as crianças do povo Miranha;
45. Que sejam implantados cursos superiores para os professores indígenas do povo Miranha

Fonte: Documento Final da I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena de Manaus, 2009.

DECRETO Nº 1.394, DE 29 DE NOVEMBRO DE 2011.

DISPÕE sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências.

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

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

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

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

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

DECRETA:**CAPÍTULO I**
Da Escola Indígena

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

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

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

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

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

CAPÍTULO II

Da Organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas

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

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

Art. 4º As escolas indígenas terão por objetivos:

- I. o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, críticos e conscientes de seu papel na vida de sua comunidade e de seu povo;
- II. a formação de cidadãos para assumir seu papel de interação na sociedade brasileira;
- III. a consolidação de projetos societários dos povos e comunidades indígenas;
- IV. a concretização dos projetos de autonomia das escolas indígenas.

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

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

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

- I. organização própria, autônoma, específica e diferenciada;
- II. concepção e planejamento com base nas aspirações de cada comunidade e povo indígena;
- III. acessibilidade intercultural e multicultural, respeitando a diversidade cultural e linguística dos diversos povos e comunidades;
- IV. perfil comunitário, orientado pela comunidade e povo a que pertence, de acordo com seus princípios, projetos e concepções;
- V. elaboração e produção de material didático-pedagógico, de acordo com os conhecimentos socioculturais e linguísticos de cada povo e/ou comunidade indígena.

Art. 7º As edificações, as instalações e os equipamentos das escolas indígenas e as suas concepções de espaço devem ser adequados às necessidades dos indígenas, assim como corresponder às aspirações de seu povo ou de sua comunidade, atendidas, no mínimo, às seguintes orientações:

- I. a escola terá estrutura física definida pela comunidade e deverá ser suficiente para atender aos alunos em condições satisfatórias;
- II. para a adequada acomodação dos alunos, deverá ser levado em consideração a segurança, a higiene e o conforto, devendo funcionar com água potável, energia elétrica e instalações sanitárias suficientes e adequadas aos padrões utilizados pela demanda;
- III. os recursos didáticos, o mobiliário e as instalações deverão ser adequados suficientemente para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico;
- IV. o acervo bibliográfico deverá atender às exigências das necessidades culturais, linguísticas e à faixa etária dos alunos.

Parágrafo único. Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, as escolas deverão valer-se da orientação de professores indígenas e de setores específicos do sistema, valorizando os materiais coletados por eles, pelos alunos e que sirvam efetivamente aos seus objetivos.

CAPITULO III **Da Classificação e do Credenciamento**

Art. 8º As escolas indígenas classificam-se em espaços culturais e espaços educativos existentes no município de Manaus.

Art. 9º O funcionamento das escolas indígenas dependerá de parecer técnico favorável do Conselho Municipal de Educação, devendo ser ratificada e credenciada pelo representante da Pasta, mediante a apresentação dos seguintes documentos:

I. documento de solicitação de criação da escola indígena por parte da comunidade indígena;

II. termo de compromisso de elaboração do Projeto Político-Pedagógico;

III. termo de compromisso de elaboração do Regimento Escolar.

§1º O Projeto Político-Pedagógico, organizado com a participação do povo e da comunidade indígena expressará de maneira clara:

I. a concepção de escola, seus princípios filosóficos, linguísticos, culturais e históricos da comunidade;

II. as características próprias das escolas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;

III. sua concepção curricular, tendo por base:

a) as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas – DCNEI;

b) o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI;

c) os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas – PCNEI;

d) seus objetivos a serem alcançados por área de conhecimento;

e) os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;

f) as formas de conhecimento, processos e método próprios do ensino;

g) suas formas para avaliação do processo ensino-aprendizagem;

h) as realidades sociolinguísticas.

§2º As atividades curriculares poderão ser estruturadas em épocas diversas do ano civil, respeitada a realidade social, econômica e cultural de cada povo indígena.

§3º O Regimento Escolar será elaborado coletivamente com a participação efetiva de educadores, alunos, familiares, lideranças e organizações indígenas, representando, assim, um compromisso entre os que formam o povo e a comunidade.

CAPÍTULO IV **Da Gestão Escolar**

Art. 10. A gestão escolar será definida pela comunidade indígena, assegurando o caráter democrático e participativo.

Art. 11. O diretor escolar deverá ser professor indígena e possuir perfil indicado pela comunidade indígena.

Art. 12. A comunidade e o povo indígena farão, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação -SEMED - e o Conselho Municipal de Educação – CME -, a avaliação da gestão nas escolas indígenas, propondo o seu redirecionamento, quando necessário.

CAPÍTULO V

Da formação de Professores Indígenas

Art. 13. A formação de professores será específica, diferenciada e orientada pelos referenciais para formação de professor indígena e legislação pertinente.

Art. 14. A atividade docente na escola indígena será exercida, preferencialmente, por professor oriundo da etnia.

Parágrafo único. Será garantida a formação em serviços, conforme a legislação vigente.

Art. 15. A Secretaria Municipal de Educação, através da Gerência de Educação Escolar Indígena, será responsável pela definição da política de formação do professor indígena, assim como de sua execução em conjunto com a comunidade indígena.

Parágrafo único. Os cursos de formação de professor indígena serão organizados com a participação de representantes dos povos e das comunidades indígenas.

Seção I

Do Salário e Valorização dos Profissionais da Educação Indígena

Art. 16. Fica eleita como paradigma para os profissionais da Educação Indígena, a Lei nº 1.126 de 05 de junho de 2008.

Seção II

Do Planejamento Escolar

Art. 17. O planejamento de educação escolar indígena, no sistema municipal, deverá contar com a participação dos professores e das comunidades indígenas.

Capítulo VI

Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 18. Caberá ao Poder Público prover a escola de recursos humanos, materiais e financeiros necessários para o seu pleno funcionamento, conforme a realidade social, política e pedagógica de cada povo ou comunidade indígena.

Art. 19. O diretor escolar indígena terá até o ano 2022 para adquirir a formação prevista no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96.

Art. 20. O Poder Público Municipal assegurará concurso público específico e diferenciado para profissionais de Educação Escolar Indígena, juntamente com o Conselho Municipal de Educação - CME – e o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena - CEEI -, atendendo às peculiaridades dessas escolas.

Art. 21. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Manaus, 29 de novembro de 2011.


AMAZONINO ARMANDO MENDES
Prefeito de Manaus


JOÃO COELHO BRAGA
Secretário-Chefe do Gabinete Civil


MAURO GIOVANNI LIPPI FILHO
Secretário Municipal de Educação

Fonte: Diário Oficial do Município de Manaus. 30/11/2011