

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCOS LÁZARO PEREIRA DE ALCÂNTARA

**POR UMA INCLUSÃO COM RAÍZES ORIGINÁRIAS: INTERSECÇÃO ENTRE A
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AMAZONAS**

**MANAUS/AM
2025**

MARCOS LÁZARO PEREIRA DE ALCÂNTARA

**POR UMA INCLUSÃO COM RAÍZES ORIGINÁRIAS: INTERSECÇÃO ENTRE A
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AMAZONAS**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do (a) Educador Frente aos Desafios Amazônicos.

Orientadora: Profa. Dra. Hellen Christina Picanço Simas.

**MANAUS/AM
2025**

Ficha Catalográfica

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

A347i Alcântara, Marcos Lázaro Pereira de
Por uma inclusão com raízes originárias: intersecção entre a Educação
Escolar Indígena e a Educação Especial no Amazonas / Marcos Lázaro
Pereira de Alcântara. - 2025.
259 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Hellen Christina Picanço Simas.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2025.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Educação Especial. 3. Deficiência. 4.
Inclusão. 5. Intersecção. I. Simas, Hellen Christina Picanço. II.
Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARCOS LÁZARO PEREIRA DE ALCÂNTARA

POR UMA INCLUSÃO COM RAÍZES ORIGINÁRIAS: INTERSECÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AMAZONAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Data da Defesa: 08/10/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^(a) Dr.^(a) Hellen Cristina Picanço Simas - Orientadora
PPGE/UFAM
Presidente da Banca Examinadora

Prof.^(a) Dr.^(a) Camila Ferreira da Silva
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Membro Interno do PPGE

Prof. Dr. Iranvith Cavalcante Scantbelruy
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Membro Interno da UFAM

Prof.^(a) Dr.^(a) Michele Aparecida de Sá
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Membro Externo

Prof.^(a) Dr.^(a) Jeiviane Justiniano da Silva
Universidade do Estado do Amazonas – UEA
Membro Externo

SUPLENTE:

Prof.^(a) Dr.^(a) Nayana Cristina Gomes Teles
Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Membro Interno

Dedico este trabalho à minha amada mãe, Dra. Maria Inez Pereira de Alcântara, minha principal referência e inspiração. Educadora por vocação e Pós-Doc em Educação por excelência, sua trajetória me ensinou o valor inestimável do saber, da escuta ativa e da incansável busca por uma educação que verdadeiramente liberte. Sua resiliência, visão de mundo e amor incondicional pavimentaram minha jornada, infundindo o compromisso ético com epistemologias plurais e um futuro decolonial. Você é, e sempre será, INEZQUECÍVEL.

In memoriam, ao meu eterno herói e maior amigo, Cesar Pereira de Alcântara, que partiu em 13 de janeiro de 2022. Militar da Marinha, percussionista de destaque e homem de vasta cultura, meu pai foi a personificação da alegria e da presença constante, sempre me ensinando a buscar o certo e o melhor. Sua partida, durante meu doutorado, deixou uma lacuna, mas seu espírito vibrante continua a guiar meus passos. Juntos, eles formaram um casal exemplar e inabalável, sustentaram a família Alcântara composta por eles, minha irmã Luciana e eu com muita alegria e leveza e nos ensinaram que a vida existe para ser vivida e que nós podemos tudo no Senhor que nos fortalece.

Que este trabalho seja um reflexo do legado de amor, sabedoria e inspiração que ambos me concederam, e um testemunho da força que me impulsiona a transformar o mundo por intermédio da educação.

AGRADECIMENTOS

A jornada do doutorado é um caminho de desafios e descobertas, que não se percorre sozinho. Por isso, é com imensa gratidão que dedico estas palavras a todos que, de alguma forma, tornaram este sonho uma realidade e me impulsionaram a ser quem sou.

Em primeiro lugar, a Deus, pela dádiva inestimável da vida, pela capacidade de pensar, agir e ser neste mundo, e por ser meu eterno mantenedor e a maior esperança, tanto nesta existência quanto na eternidade. Sua presença é a força que me guia.

À minha amada mãe, Dra. Maria Inez Pereira de Alcântara, por cada ensinamento, por cada sacrifício e por todo o amor incondicional que fez e continua a fazer por mim. Sua sabedoria e dedicação são pilares indestrutíveis em minha vida.

Ao meu eterno amigo e pai, Cesar Pereira de Alcântara, in memoriam. Meu herói, meu maior amigo nesta terra. Cada segundo ao seu lado, cada risada, cada momento de dor compartilhada e cada abraço são tesouros inesquecíveis. Daria tudo para tê-lo de volta, mas trago em meu DNA e em minha memória a essência de sua alegria, inteligência, bravura e vasta cultura. Sua partida, durante o segundo ano do meu doutorado, foi um golpe profundo, mas seu espírito vibrante me impulsiona a continuar esta jornada, na esperança de um reencontro logo, logo.

À minha querida esposa, Jhene da Silva Cavalcante, por ser a luz em todos os meus caminhos, desde os momentos mais desafiadores até as maiores alegrias. Minha amiga, confidente, parceira de oração, você é um presente divino. Jhenne, minha "momozi", admiro profundamente a mulher, filha, esposa, profissional e amiga que você é. Obrigado por caminhar ao meu lado com tanta dedicação e amor. Eu vou te amar para sempre.

Ao meu amado filho, Lucas Alcântara, por estar sempre comigo, apoiando, incentivando e torcendo incansavelmente pelo nosso sucesso. Filho, você é tudo para mim, minha principal motivação. Muito obrigado por lutar para ficar perto de mim e por persistir em me amar. Lucas, meu "pitiuritec", amo muito você.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo fomento financeiro que tornou esta investigação científica possível, demonstrando o valor do investimento na pesquisa brasileira.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por acolher este projeto e oferecer o ambiente acadêmico e intelectual necessário para o desenvolvimento desta tese.

À minha orientadora e amiga, Dra. Hellen Cristina Picanço Simas, por compartilhar estes quatro anos de construção e trocas de saberes. Suas orientações, paciência e amizade foram fundamentais para a concretização deste trabalho. Muito obrigado por tudo, professora.

Minha gratidão às ilustres professoras: Prof.^(a) Dr.^(a) Camila Ferreira da Silva, Prof.^(a) Dr.^(a) Michele Aparecida de Sá e Prof.^(a) Dr.^(a) Valéria Augusta de Cerqueira Medeiros Weigel e Prof.^(a) Dr.^(a) Elen Alves dos Santos cujas valiosas contribuições na banca de qualificação foram essenciais para o alargamento das ideias e o melhor delineamento desta produção científica.

Aos meus amigos da vida, aqueles que dividem seu tempo, que torcem por mim e se alegram com cada conquista. Vocês são parte integrante desta caminhada e a tornam muito mais rica.

E, por fim, aos meus alunos de psicologia, que com sua curiosidade e sede de conhecimento, me impulsionam a ser melhor a cada dia, reafirmando o propósito da educação.

A todos, meu mais sincero e profundo agradecimento.

Resumo

O estado do Amazonas destaca-se por sua excepcional diversidade cultural e ambiental, abrigando a maior concentração de povos indígenas do Brasil, com uma população superior a 490 mil pessoas (IBGE, 2023). No campo educacional, a intersecção entre a Educação Escolar Indígena (EEI) e a Educação Especial (EE) constitui um terreno investigativo denso, marcado por múltiplas camadas de complexidade sociocultural e política. A presente investigação teve como objetivo geral analisar as concepções de deficiência sob a perspectiva dos professores indígenas e suas lideranças, explorando as representações sociais e culturais que fundamentam as suas práticas educativas e como objetivos específicos: conhecer as suas percepções sobre a EE e inclusão; examinar como elas se articulam com as práticas educativas no contexto da EEI; e compreender as formas pelas quais ocorre essa articulação na comunidade Parque das Tribos, situada em Manaus (AM). A abordagem fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais (TRS) e no paradigma da interculturalidade crítica, orientando-se por uma perspectiva qualitativa, etnoecológica, exploratória e descritiva. Para a análise dos dados, utilizou-se uma triangulação metodológica que integrou a análise das narrativas dos professores indígenas e suas lideranças, permitindo uma compreensão mais profunda das suas experiências e concepções. As narrativas foram examinadas à luz da triangulação entre a TRS de Moscovici (2007) e Jodelet (2001), a interculturalidade crítica de Walsh (2010), e uma abordagem de Análise Narrativa que priorizou a perspectiva de Clandinin e Connelly (2000). Esta última foi fundamental para acessar a experiência humana em sua dimensão vivida e temporal, explorando como os indivíduos atribuem sentido aos eventos e como essas narrativas moldam suas identidades e interações no "espaço de pesquisa narrativa tridimensional" (temporalidade, socialidade e lugar). Complementarmente, a análise estrutural das narrativas de Labov (1972) foi empregada para dissecar a arquitetura linguística dos relatos selecionados, com foco na identificação dos componentes narrativos (Orientação, Ação Complicadora, Avaliação, Resolução, Coda) e das estratégias de avaliação, revelando como os participantes constroem linguisticamente o "ponto" e a relevância de suas experiências. As informações foram produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas e roda de conversa com sujeitos indígenas atuantes na comunidade. Os achados evidenciam que tanto a EEI quanto a EE ainda operam a partir de paradigmas coloniais e homogêneos, desconsiderando as finalidades educativas, os saberes tradicionais e as demandas socioculturais dos povos originários. Destaca-se, nesse contexto, a urgência de reposicionar os professores indígenas como protagonistas do processo educativo, garantindo-lhes autonomia na formulação e condução de práticas pedagógicas que respeitem os modos próprios de ensinar e aprender de suas etnias. A interculturalidade emerge como um princípio orientador que valoriza o diálogo horizontal entre conhecimentos e culturas distintas, contribuindo para o desenvolvimento de propostas educacionais genuinamente inclusivas, enraizadas nos contextos e nas cosmovisões indígenas. Defende-se, assim, o fortalecimento das interfaces entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial, com vistas à construção de políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam e potencializem as especificidades culturais, linguísticas e epistemológicas dos povos indígenas, promovendo uma educação emancipadora, plural e equitativa.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Deficiência, Inclusão.

Abstract

The state of Amazonas is distinguished by its exceptional cultural and environmental diversity, being home to the largest concentration of indigenous peoples in Brazil, with a population exceeding 490,000 (IBGE, 2023). In the field of education, the intersection of Indigenous School Education (EEI) and Special Education (EE) constitutes a rich area for investigation, marked by multiple layers of sociocultural and political complexity. The general objective of this study was to analyze the conceptions of disability from the perspective of indigenous teachers and their leaders, exploring the social and cultural representations that underpin their educational practices. The specific objectives were: to understand their perceptions of EE and inclusion; to examine how these perceptions are articulated with educational practices in the context of EEI; and to comprehend the ways in which this articulation occurs in the Parque das Tribos community, located in Manaus (AM). The approach is grounded in the Theory of Social Representations (TSR) and the paradigm of critical interculturality, guided by a qualitative, ethnoecological, exploratory, and descriptive perspective. For data analysis, a methodological triangulation was employed, integrating the analysis of narratives from indigenous teachers and their leaders, which allowed for a deeper understanding of their experiences and conceptions. The narratives were examined through the lens of a triangulation between Moscovici's (2007) and Jodelet's (2001) TSR, Walsh's (2010) critical interculturality, and a Narrative Inquiry approach that prioritized the perspective of Clandinin and Connelly (2000). The latter was fundamental for accessing human experience in its lived and temporal dimension, exploring how individuals attribute meaning to events and how these narratives shape their identities and interactions within the "three-dimensional narrative inquiry space" (temporality, sociality, and place). Additionally, Labov (1972) structural analysis of narratives was employed to dissect the linguistic architecture of the selected accounts, focusing on the identification of narrative components (Orientation, Complicating Action, Evaluation, Resolution, Coda) and evaluative strategies, revealing how participants linguistically construct the "point" and relevance of their experiences. The information was produced through semi-structured interviews and conversation circles with indigenous subjects active in the community. The findings indicate that both EEI and EE still operate from colonial and homogeneous paradigms, disregarding the educational purposes, traditional knowledge, and sociocultural demands of indigenous peoples. In this context, the urgency of repositioning indigenous teachers as protagonists in the educational process is highlighted, ensuring their autonomy in the formulation and implementation of pedagogical practices that respect the distinct ways of teaching and learning of their ethnic groups. Interculturality emerges as a guiding principle that values horizontal dialogue between different knowledge systems and cultures, contributing to the development of genuinely inclusive educational proposals rooted in indigenous contexts and cosmovisions. Thus, the study advocates for the strengthening of the interfaces between Indigenous School Education and Special Education, with a view to constructing public policies and pedagogical practices that recognize and enhance the cultural, linguistic, and epistemological specificities of indigenous peoples, promoting an emancipatory, pluralistic, and equitable education.

Keywords: Indigenous School Education, Special Education, Disability, Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Gráfico dos resultados do levantamento bibliográfico	15
Figura 2	Publicações por IES	16
Figura 3	Foto Aérea do Bairro Parque das Tribos	21
Figura 4	Indígenas no Brasil	42
Figura 5	Povos Indígenas em Manaus	47
Figura 6	Situação das Línguas Indígenas em Manaus	49
Figura 7	Mapa da Cidade de Manaus	52
Figura 8	Segunda Reintegração de posse na Comunidade Parque das Tribos	56
Figura 9	Foto de uma Reunião de Consultas com os Comunitários Indígenas do Parque das Tribos	60
Figura 10	Foto de Messias Moreira Kokama. liderança/ era conhecido de Cacique Geral do parque das tribos	60
Figura 11	Foto de Lucenilda Ribeiro de Albuquerque Kokama Cacica Mulher e liderança do Parque das Tribos	61
Figura 12	Foto de Claudia Baré Liderança Baré, fundadora e professora do Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit	62
Figura 13	Foto da Reunião com Representantes do Ministério Público Federal - MPF/Am, Advocacia Geral da União - AGU/Am, Peritos Antropólogos- MPF- Brasil, Defensoria Pública da União – DPU/AM.	65
Figura 14	Croqui do Parque das Tribos de onde originou a consolidação do I bairro Indígena reconhecido pela prefeitura Municipal de Manaus/2019-Organizado e orientado pela Professora Claudia Baré/Joilson Karapãna/Lucenilda Kokama/ Cleoson Satere/Vicelonia /Alcineia Pirita-puia.	65
Figura 15	Moradores do Parque das Tribos participam de reunião sobre regularização fundiária	69
Figura 16	Agência de turismo comercializando o Ritual da Tucandeira	71
Figura 17	Amazonastur inicia levantamento para ordenar atividade turística em comunidades indígenas do rio Negro	72
Figura 18	Organograma da GEEI/SEMED/MANAUS	141
Figura 19	Prof Joilson Karapãna	161
Figura 20	Entrevistas iniciais com a Professora e Liderança Cláudia Baré.	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Indígenas na Região Norte	43
Tabela 2	Indígenas em Manaus	44
Tabela 3	Comunidades, Associações, Grupos e Famílias / Manaus e Entorno	46
Tabela 4	Resultados Finais do Censo Escolar da Educação Básica 2023	119
Tabela 5	Resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2023	119
Tabela 6	Educação Indígena x Educação não-indígena	127
Tabela 7	Escolas Indígenas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

COPIME – Coordenação dos povos indígenas de Manaus e em torno

DEPPE – Departamento de Políticas e Programas Educacionais

EE – Educação Especial

EI – Educação Indígena

EEl – Educação Escolar Indígena

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GAEE – Gerência de Atendimento Educacional Especializado

GTI – Grupo de Trabalho Indígena

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

L1 Primeira Língua

L2 Segunda Língua

LDBEN, Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAEE – Público - alvo da Educação Especial

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PNEE-PEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGE – Programa de Pós - graduação em Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PQT – Comunidade Parque das Tribos

PSS – Processo Seletivo Simplificado

RANI – Registro Administrativo de Nascimento Indígena

RC – Registro de Confidencialidade

RCLE – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SRMs – Sala de Recursos Multifuncionais

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
1.1 Classificação da Pesquisa	22
1.2 Localização da Pesquisa	23
1.3 Participantes da Pesquisa	26
1.3.1 Plano de Recrutamento dos Participantes da Pesquisa	28
1.4 Instrumentos de Geração de Dados	29
1.4.1 Entrevista	29
1.4.1.1 Roteiro de Entrevista Professores Indígenas	32
1.4.1.2 Roteiro de Entrevista Lideranças étnicas	33
1.4.2 Roda de Conversa	35
1.5 Procedimentos Éticos	36
1.6 Análise dos Dados	37
2 POVOS INDÍGENAS DO BRASIL	41
2.1 Os primeiros contatos com os povos indígenas do Brasil	41
2.2 Indígenas no Amazonas	46
2.3 Indígenas em Manaus: uma Perspectiva Geográfica, Linguística, Social e Política	48
2.3.1 Organização Social da Comunidade Indígena Parque das Tribos	55
2.3.2 Organização Política da Comunidade Indígena Parque das Tribos	61
2.3.3 Aspectos Culturais da Comunidade Indígena Parque das Tribos	71
2.3.3.1 Rituais e Cerimônias Comunidade Indígena Parque das Tribos	78
3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	81
3.1 Contextualização Nacional da Educação Especial	82
3.2 A Realidade da Educação Especial no Amazonas	113
3.3 O Cenário da Educação Especial em Manaus	123
4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM PANORAMA BRASILEIRO	130
4.1 Introdução à Educação Escolar Indígena no Brasil	131
4.2 O Contexto da Educação Escolar Indígena no Amazonas	137
4.3 Desafios e Perspectivas da Educação Escolar Indígena em Manaus	142
4.4 A Experiência na Comunidade Parque das Tribos	147
4.5 Reflexões sobre o Povo Karapãna	151
4.6 Reflexões sobre o Povo Baré	153

4.7 O Parque das Tribos: Deslocamento, Resistência e Territorialização Urbana Indígena	158
4.7.1 O Surgimento da Comunidade Parque das Tribos	159
4.7.2 Diversidade Étnica e Demografia	160
5 SABERES ANCESTRAIS E INCLUSÃO: A EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA NO PARQUE DAS TRIBOS	163
5.1 As Concepções Indígenas de Deficiência e Saberes Ancestrais: Representações Sociais e Culturais que fundamentam as Práticas Educativas	167
5.1.1 Perspectivas Indígenas sobre Deficiência e Inclusão Educacional	172
5.2 Inclusão na Cosmovisão Indígena e Saberes Ancestrais	175
5.3 A Inclusão em Ação: Formas de Articulação e Cuidado na Comunidade Parque das Tribos	183
5.3.1 Principais achados	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICES	225
ANEXOS	238

APRESENTAÇÃO

No período de maio de 2017 a dezembro de 2018, tive a oportunidade de gerenciar as ações da Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas – (SEDUC/AM). Naquele período, observei a resistência das demais modalidades de ensino em relação às demandas da inclusão escolar, bem como a escassez de ações integradas que considerasse a Educação Especial (EE) como uma modalidade transversal na educação. Além disso, notei certos comportamentos e decisões que tendiam a responsabilizar exclusivamente a Gerência de Atendimento Educacional Especializado (GAEE) pela escolarização dos alunos-alvo da EE.

Essa prática divergia do que preconizava a da Educação Inclusiva por meio da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), (BRASIL, 2008). Assim, a concepção de inclusão dentro da estrutura responsável por planejar, orientar, coordenar, monitorar e supervisionar o processo de implementação de políticas públicas para a Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio no Amazonas era equivocada, em relação ao que deveria ser o movimento de inclusão nas Escolas Estaduais. Essa realidade ultrapassava os limites do Departamento de Políticas e Programas Educacionais – DEPPE/SEDUC/AM e poderia ser replicada nas escolas.

Considerando a imensidão geográfica do Amazonas, suas peculiaridades relacionadas ao transporte, bem como as ações burocráticas inerentes à função na GAEE, não tive tempo para entender completamente a realidade vivencial e a prática do AEE em todas as Escolas Estaduais em primeira mão. No entanto, acompanhei o trabalho por meio de relatórios e outros instrumentos de monitoramento, o que me inquietou muito, gerando dúvidas e curiosidades. Essas indagações me incentivaram a mergulhar no campo das pesquisas de EE no contexto amazônico.

Assim, em agosto de 2018, após um rigoroso processo seletivo e com o incentivo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), iniciei o curso de Mestrado Acadêmico em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Amazonas. Concluí o referido curso no ano de 2020, culminando na defesa e publicação da dissertação intitulada: "Estudantes que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Estaduais na cidade de Manaus¹", cujo objetivo central era

¹ https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8208/4/Disserta%c3%a7%c3%a3o_MarcosLazaro_PPGE.pdf

descrever as especificidades dos estudantes que frequentam as salas de recursos multifuncionais (SRMs) no sistema de ensino estadual na cidade de Manaus.

O insight para prosseguir nas pesquisas de Pós-graduação surgiu durante a análise dos dados relacionados a um objetivo específico da dissertação, que consistia em identificar o perfil dos professores que desempenham suas atividades nas SRMs dentro do contexto do sistema de ensino estadual na cidade de Manaus. O que me intrigou foi constatar que nenhum dos professores participantes da pesquisa se autodeclarou indígena.

Diante daqueles achados e considerando a experiência adquirida como Gerente de EE no Departamento de Políticas e Programas Educacionais – DEPPE/SEDUC-AM, emergiram os questionamentos: Quais as concepções dos indígenas a respeito da inclusão? O que é deficiência para os indígenas? Como os indígenas querem a inclusão para os seus curumins e cunhantãs? Por isso, propomos esta investigação para analisar as concepções dos indígenas a respeito da inclusão escolar, revelar suas percepções e conceitos quanto ao que é deficiência e compreender como acontece o movimento de inclusão escolar para os estudantes indígenas, além de indicar possibilidades da EE Inclusiva na ambiência Escolar Indígena.

A relevância acadêmica desta pesquisa reside na oportunidade de compreender as concepções dos sujeitos em relação à inclusão e as políticas públicas vigentes no Brasil, além de descrever como ocorre a EE na EEI na região norte do Brasil, destacando a intersecção dessas duas modalidades de ensino. Além de que pesquisas (SÁ; RIBEIRO; GONÇALVES 2023) (SÁ; CAIADO, 2018) indicam que foram realizadas poucas investigações nessa perspectiva.

Considerando a relevância dos achados supracitados, procedeu-se a um levantamento bibliográfico sistematizado, utilizando as bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O objetivo foi analisar as investigações publicadas no intervalo temporal compreendido entre 2011 e 2024, relativas à temática da escolarização de estudantes indígenas com necessidades educacionais especiais (PAEE).

Os critérios de inclusão abrangeram trabalhos que abordassem especificamente a escolarização dos estudantes indígenas PAEE, enquanto foram excluídos aqueles que não correspondessem ao escopo temático definido. Para a busca, foram adotadas quatro combinações de descritores: “Educação Escolar Indígena + Deficiência”; “Educação Especial + Educação Escolar Indígena”; “Educação Indígena e Educação Especial”; e “Interface da Educação Escolar Indígena e Educação Especial”.

A seleção resultou em vinte estudos relevantes, distribuídos ao longo do período analisado, apresentando uma frequência regular, porém limitada, com não mais do que três publicações anuais, conforme apresentado abaixo.

Figura 1: Gráfico dos resultados do levantamento bibliográfico



Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2024.

Os dados apresentados revelam um padrão cíclico na quantidade de publicações ao longo dos anos, com variações de alta atividade seguidos por períodos de estagnação de publicações. Os anos de 2011, 2013, 2015 e 2020 se destacam com três publicações cada, enquanto 2012, 2014, 2017, 2019, 2021 e 2022 não registram nenhuma publicação. Já 2016, 2018, 2023 e 2024 apresentam uma produção intermediária, com duas publicações cada. Esse comportamento sugere que a produção acadêmica pode estar relacionada a fatores externos, como políticas de incentivo à pesquisa, financiamento e estabilidade institucional.

Ao estabelecer um paralelo com os presidentes do Brasil nesse período, podemos observar algumas correlações interessantes.

Em 2011, último ano do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, houve um número significativo de publicações, o que pode estar associado ao forte investimento em ciência e tecnologia que marcou sua gestão, bem como as significativas mudanças efetivadas pelo governo federal neste período, possibilitando o protagonismo do Estado para a democratização da educação e a ampliação da cidadania, com a participação efetiva de organismos privados no sistema de ensino brasileiro.

Nos anos seguintes, já sob o governo de Dilma Rousseff, a produção oscilou, com picos em 2013 e 2015 e quedas bruscas em 2012 e 2014. Isso pode refletir tanto as mudanças nas

políticas de financiamento quanto o impacto da crise econômica que começou a se agravar nesse período.

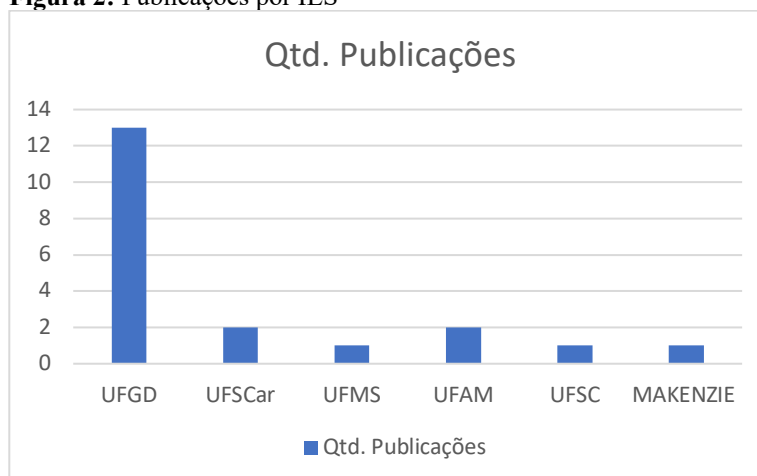
Em 2016, ano do impeachment de Dilma Rousseff e da posse de Michel Temer, observamos um número intermediário de publicações. A transição política pode ter gerado incertezas no meio acadêmico, impactando o ritmo das pesquisas. Durante o governo Temer, entre 2017 e 2018, há uma ausência de publicações em 2017 e um leve aumento em 2018. Esse período foi marcado por cortes no orçamento da educação e ciência, o que pode ter contribuído para a redução na produção. Com a chegada de Jair Bolsonaro à presidência em 2019, o padrão se torna ainda mais irregular, quando se trata de publicações referentes à EEI e à EE.

Não há publicações em 2019 e 2021, mas há um pico em 2020, por conta da promulgação do Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, a então Política Nacional de Educação Especial: equitativa e inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, considerada um verdadeiro “retrocesso” (BRÍGIDA; LIMEIRA, 2021, p. 1) para a EE no Brasil.

Nos anos de 2022 e 2023, o número de publicações volta a crescer ligeiramente, o que pode estar associado ao final do governo Bolsonaro e à expectativa de novas políticas acadêmicas com a eleição de Lula em 2023. Em 2024, o número de publicações se mantém em dois, o que pode indicar uma estabilização da produção científica sob a nova gestão.

A relação entre os anos e os governos indica que a produção acadêmica pode ser influenciada por fatores políticos e econômicos, com oscilações que acompanham períodos de maior ou menor incentivo à pesquisa. A análise sugere que governos com políticas mais voltadas para o financiamento da ciência tendem a apresentar maior regularidade na produção acadêmica, enquanto momentos de crise ou descontinuidade política podem impactar negativamente a publicação de estudos.

Figura 2: Publicações por IES



Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2024.

Apenas um artigo foi produzido por um pesquisador da UFAM, que debruçou os seus esforços na análise da realidade do amazonense, discorrendo a respeito da formação de professores no movimento de inclusão escolar no contexto amazônico. Por isso, a presente pesquisa tem relevância acadêmica, pois tenta diminuir esta lacuna de pesquisas no campo da educação especial em interface com a educação escolar indígena.

A relevância social desta investigação, destaca-se por evidenciar as vozes indígenas no contexto educacional, silenciada há décadas. A divulgação dos resultados e dos conceitos produzidos ao longo da pesquisa contribuirá significativamente para a fundamentação teórica e prática da formulação e implementação de políticas públicas educacionais direcionadas aos estudantes indígenas que compõem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Tal contribuição é especialmente pertinente ao considerar as especificidades de cada modalidade de ensino sob uma perspectiva intercultural, que transcenda a simples inclusão formal e privilegie a efetiva valorização dos modos de ser, das crenças e das singularidades culturais de cada etnia na Educação Escolar Indígena (EEI) no estado do Amazonas. Dessa forma, a pesquisa não apenas amplia o campo de conhecimento, mas também aponta caminhos para a construção de uma educação inclusiva que respeite a diversidade cultural e promova a equidade no acesso e na permanência escolar dos povos originários.

A presente tese está estruturada em cinco capítulos que se articulam de forma orgânica, compondo um percurso analítico coerente com os objetivos propostos e fundamentado em uma abordagem teórico-metodológica crítica e decolonial. O Capítulo 1 – Procedimentos Metodológicos - apresenta as escolhas epistemológicas, os instrumentos e as estratégias de investigação adotadas, evidenciando o compromisso com uma escuta situada e dialógica junto às lideranças indígenas. O Capítulo 2 – Povos Indígenas do Amazonas - contextualiza a presença indígena no Amazonas e em Manaus sob múltiplas perspectivas (geográfica, linguística, social e política). Aprofunda-se, então, na complexa organização social, política, cultural e ritualística da Comunidade Indígena Parque das Tribos. No Capítulo 3 – Evolução Histórica da Educação Especial no Brasil, discutem-se os marcos legais e os conceituais dessa política pública, problematizando seus limites e potencialidades no contexto da inclusão. O Capítulo 4 – Educação Escolar Indígena: um Panorama Brasileiro aprofunda o debate sobre os fundamentos, normativas e desafios da educação escolar indígena, ressaltando a tensão entre os projetos homogeneizantes do Estado e as demandas por uma educação intercultural e bilíngue. Por fim, o Capítulo 5 – As Representações da Educação Especial Inclusiva na Perspectiva Indígena constitui o eixo central da análise, reunindo narrativas de lideranças e educadores

indígenas que revelam, a partir da Teoria das Representações Sociais e da Interculturalidade Crítica, os sentidos atribuídos à inclusão escolar em territórios indígenas urbanos, tensionando saberes, práticas e políticas sob a ótica dos sujeitos originários.

CAPÍTULO 1: PROCEDIMENTOS METEDOLÓGICOS

1.1 Classificação da pesquisa

Esta investigação assumiu um caráter exploratório e descritivo. A pesquisa exploratória possibilita a descoberta de aspectos importantes ainda pouco conhecidos, enquanto a pesquisa descritiva "tem como objetivo descrever as características dos fenômenos e a relação entre variáveis de forma sistemática e detalhada" (CRESWELL, 2014, p. 48). A abordagem exploratória foi essencial para o mapeamento inicial do problema investigado, tendo permitido identificar variáveis relevantes, nuances contextuais e possibilitado a formulação de hipóteses a saber: a) as representações sociais de inclusão escolar entre professores e lideranças indígenas da comunidade Parque das Tribos diferem dos modelos ocidentais, pois se baseiam em saberes e valores tradicionais; b) a falta de articulação entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial mantém práticas pedagógicas excludentes, por desconsiderar as especificidades culturais dos povos indígenas urbanos; c) o protagonismo dos educadores indígenas é fundamental para construir práticas inclusivas interculturais, que valorizem o diálogo entre conhecimentos indígenas e acadêmicos.

A pesquisa exploratória permite ainda "descobrir, de forma sistemática e crítica, elementos ainda não suficientemente conhecidos sobre determinado fenômeno" (MINAYO, 2021, p. 65), enquanto a descritiva contribui para "compreender as múltiplas dimensões da realidade, respeitando sua complexidade e historicidade" (MINAYO, 2021, p. 65) e possibilita "o desenvolvimento de retratos abrangentes e profundos dos fenômenos em seus contextos reais, sendo particularmente eficaz quando o foco foi compreender "como" e "por que" determinados processos ocorreram" (YIN, 2016, p. 54).

Nesse escopo, a adoção de uma abordagem etnoecológica ampliou a sensibilidade metodológica da pesquisa ao reconhecer os saberes tradicionais, as relações simbólicas e os sistemas de significação próprios das comunidades indígenas. Como destaca Diegues (2000, p. 44), a etnoecologia "busca compreender as formas de conhecimento, uso e manejo dos recursos naturais pelos diferentes grupos sociais, em especial os povos tradicionais, valorizando sua cosmovisão e práticas culturais". Tal abordagem mostrou-se indispensável para pesquisas qualitativas no campo educacional, sobretudo em contextos complexos e interculturais, como os que envolveram a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial na Amazônia.

Dessa forma, esta investigação aliou essas dimensões metodológicas para construir um panorama robusto, sensível às especificidades culturais, sociais e epistemológicas dos sujeitos

envolvidos, assegurando rigor e profundidade analítica das representações sociais dos povos indígenas em relação à inclusão nas escolas e ou espaços de educação indígenas na Comunidade Parque das Tribos (PQT), sob a ótica intercultural.

Dessa maneira, empreendemos uma pesquisa de campo, que “é normalmente empregado na Psicologia Social para descrever um tipo de pesquisa feito nos lugares da vida cotidiana e fora do laboratório ou da sala de entrevista” (SPINK, 2003, p. 18), para gerar um *corpus* de estudo capaz de fornecer as concepções e percepções dos sujeitos investigados acerca da inclusão nas escolas e/ou espaços de educação indígenas e, assim, compreendemos a visão indígena sobre o tema e, ao mesmo tempo, discutirmos a dinâmica da educação destinada aos estudantes que compuseram o PAEE, seja nas instituições de ensino regulares indígenas ou nos ambientes escolares situados na comunidade PQT.

1.2 Localização da pesquisa

De acordo com dados fornecidos pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) em 2024, o Brasil conta com uma população indígena significativa, distribuída em diversas regiões. No estado do Amazonas, o Censo 2022 do IBGE revelou que aproximadamente 490.854 indígenas residem no estado, representando 28,98% da população indígena do país. Esse contingente representa uma estimativa de 126 mil pessoas distribuídas em 72 etnias distintas, espalhadas pelos 61 municípios do estado, incluindo a capital Manaus (FUNAI, 2024; IBGE, 2023).

Desde 1991, a responsabilidade pela oferta de serviços educacionais destinados aos povos indígenas tem sido compartilhada entre o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais de educação, conforme preceitua a legislação específica vigente, como a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e o Decreto nº 6.861/2009, que regulamenta a educação escolar indígena.

Diversos fatores têm impulsionado a migração de famílias indígenas para áreas urbanas, motivados, sobretudo, pela busca por melhores condições habitacionais, acesso ampliado a serviços de saúde e outras demandas básicas. Este fenômeno é amplamente discutido na literatura (Alves, 2017; Silva, 2019) apontando o impacto dessas migrações nos processos identitários e educacionais dos povos indígenas. A comunidade Parque das Tribos (PQT), localizada na Zona Oeste de Manaus, no bairro Tarumã, constitui um exemplo paradigmático

desse processo migratório e da diversidade cultural urbana, abrigando mais de 25 grupos étnicos distintos.

Segundo Mustafa (2018, p. 84), as etnias identificadas, nessa comunidade, incluem: “Apurinã, Baniwa, Bara, Barassana, Baré, Dessana, Hupda, Kambeba, Karapãno, Kokama, Kuripako, Marubo, Miranha, Miriti Tapuio, Munduruku, Mura, Piratapuia, Sateré Mawé, Tariano, Tikuna, Tukano, Tuyuka, Yurupari Tapuio e Wanano.”

Figura 3: Foto Aérea do Bairro Parque das Tribos



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Registro de 2022.

Há controvérsias quanto às origens da comunidade Parque das Tribos. Pesquisas apontam que ele foi criado na década de 1970 (SIMAS; MUSTAFÁ; CARDOSO, 2021), enquanto outros (SILVA, 2022) indicam que sua formação ocorreu no final da década de 1980.

O Parque das Tribos, fundado na década de 1970 por indígenas da etnia Kokama oriundos do município de Tefé, no estado do Amazonas, surgiu a partir da migração desses povos para Manaus em busca de estudo e trabalho. Ao longo do tempo, foram se estabelecendo em uma área total de 14.220 m², localizada na Rua Rio Purus, 702, bairro Tarumã, zona oeste de Manaus. Atualmente, o espaço abriga cerca de 700 famílias, entre indígenas e não indígenas, que, após diversas reivindicações junto às políticas públicas, conquistaram a instalação de água encanada, luz elétrica e asfaltamento das principais ruas (SIMAS; MUSTAFÁ; CARDOSO, 2021, p. 402).

É válido ressaltar que a comunidade Parque das Tribos (PQT) abriga um vasto público constituído por pessoas indígenas e não indígenas que, como cidadãos brasileiros, devem ter seus direitos constitucionais preservados, incluindo o direito à educação diferenciada, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Atualmente, a educação na comunidade Parque das Tribos (PQT) é oferecida pela Escola Municipal Santa Rosa II, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e estruturada conforme as diretrizes das escolas não indígenas. Complementarmente, o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena (CMEEI) Wakenai Anumarehit, criado por Ana Claudia Martins Tomás, pedagoga indígena da etnia Baré, atua como projeto extracurricular voltado à alfabetização das crianças indígenas por meio do ensino da língua nheengatu, fundamental para a preservação cultural local (SOUZA, 2015). Há necessidade de projetos educacionais que valorizem as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, contribuindo para a manutenção da identidade cultural e resistência à homogeneização imposta pelo sistema educacional dominante (SOUZA, 2015).

Iniciativas como o CMEEI reforçam a autonomia e o protagonismo das comunidades indígenas nos processos formativos. O CMEEI Wakenai Anumarehit foi oficialmente implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em 2016, consolidando-se como um espaço educacional voltado à valorização e preservação das culturas indígenas no contexto urbano de Manaus. Mustafa (2018) afirma que a sua origem remonta a 2014, quando a pedagoga indígena Ana Cláudia Martins Tomás, da etnia Baré, idealizou um projeto extracurricular com o objetivo de apoiar a alfabetização de crianças indígenas por meio do ensino da língua nheengatu, promovendo a manutenção da língua e da cultura vivas na comunidade Parque das Tribos.

A implementação do CMEEI pela SEMED, em 2016, ocorreu no contexto de políticas públicas voltadas à educação escolar indígena no município de Manaus. Nesse ano, a SEMED contratou 30 professores indígenas por meio de processo seletivo, sendo que parte desses profissionais foi lotada nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI), como o Wakenai Anumarehit, para atuar em espaços culturais indígenas urbanos (SEMED, 2017, p. 50).

O CMEEI Wakenai Anumarehit destaca-se por adotar métodos e práticas pedagógicas alinhadas às especificidades culturais dos povos indígenas. As atividades desenvolvidas no centro incluem o ensino da língua nheengatu, artesanato, danças tradicionais e outras expressões culturais, promovendo uma educação bilíngue e intercultural que respeita e valoriza as identidades étnicas dos alunos (SILVA, 2021).

1.3 Participantes da pesquisa

- a) Professores Indígenas
- b) Líderes ou Representantes Étnicos

A definição dos participantes da pesquisa ocorreu devido à compreensão de que a EI é, ou deveria ser, amplamente diferente da educação não indígena. Distinções essas que passam pela finalidade, formas, metodologias, técnicas, crenças, valores, normas, padrões, local, atores do processo de transmissão do conhecimento.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da EEI reconhecem que a EI:

Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são intronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais (BRASIL, 1999, p. 16).

Partindo dessa compreensão, foram definidos dois grupos: professores indígenas e os seus líderes étnicos, objetivando responder aos questionamentos da presente pesquisa.

Os critérios de inclusão dos participantes foram estabelecidos com base na coerência com os objetivos da pesquisa e no respeito aos princípios éticos vigentes. Assim, foram considerados elegíveis para compor o grupo de colaboradores da investigação:

- Professores indígenas com experiência docente, atual ou anterior, em ao menos uma das instituições escolares localizadas na comunidade Parque das Tribos (PQT), com atuação junto a estudantes indígenas Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), por um período mínimo de três meses;
- Indivíduos que apresentaram o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI), instrumento oficial de reconhecimento identitário exigido para a validação da pertença étnica indígena, conforme os critérios de autodeclaração e reconhecimento coletivo previstos na legislação brasileira;
- Participantes que, após serem devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, assinaram voluntariamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Confidencialidade (TC),

em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que rege as normas éticas para pesquisas com seres humanos no Brasil;

- Sujeitos que, no momento da coleta de dados, apresentaram condições físicas, emocionais e cognitivas adequadas para participar da pesquisa, garantindo o respeito à dignidade, liberdade e integridade dos envolvidos.

Adicionalmente, observou-se o cumprimento das Diretrizes para Pesquisa com Povos Indígenas, conforme recomenda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), assegurando o direito à consulta prévia, livre e informada às lideranças representativas, o respeito à autodeterminação dos povos indígenas e o compromisso do pesquisador em devolver os resultados da pesquisa à comunidade em formatos acessíveis e culturalmente apropriados.

A seleção dos líderes ou representantes étnicos que participaram da pesquisa foi pautada pelo princípio da representatividade cultural e da afinidade identitária com os professores indígenas já incluídos no estudo. Dessa forma, a escolha desses colaboradores considerou que o representante comunitário deveria pertencer ao mesmo grupo étnico do docente participante, assegurando a legitimidade do seu lugar de fala e o conhecimento das especificidades culturais relativas ao seu povo. Foram estabelecidos os seguintes critérios para a inclusão dos líderes ou representantes:

- Pertencer ao mesmo grupo étnico do professor indígena participante da pesquisa, assegurando a coerência entre os discursos, valores culturais e práticas tradicionais observadas;
- Apresentar o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI), documento oficial que atesta a autodeclaração e o reconhecimento étnico necessários à caracterização identitária indígena;
- Ter firmado, de forma voluntária e consciente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Confidencialidade (TC), conforme as normas da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e as Diretrizes da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para estudos envolvendo povos indígenas;
- Demonstrar condições físicas, emocionais e cognitivas compatíveis com a participação responsável na pesquisa, de modo a garantir o respeito à integridade e ao bem-estar do participante, conforme previsto nos preceitos éticos da dignidade humana e da justiça.

Tais critérios foram essenciais para assegurar que os dados coletados refletissem com fidelidade as vozes, saberes e experiências dos povos indígenas envolvidos, respeitando sua diversidade cultural e o direito à autodeterminação.

1.3.1 Plano de Recrutamento dos participantes da pesquisa

Inicialmente, estabeleceu-se contato formal com o Cacique Geral da comunidade Parque das Tribos (PQT), cuja autorização foi imprescindível para a realização da presente investigação. Durante esse diálogo inicial, além da anuência para a condução da pesquisa, o referido líder indígena colaborou indicando possíveis participantes, bem como informando os locais em que estes poderiam ser encontrados dentro da comunidade.

Posteriormente, procedeu-se ao contato individual com os sujeitos indicados, ocasião em que lhes foi apresentada, de forma clara, ética e acessível, a proposta da pesquisa, seus objetivos, pressupostos e intenções. Os potenciais colaboradores foram informados sobre a natureza voluntária de sua participação, sendo-lhes garantido o direito à recusa sem quaisquer prejuízos. Para tanto, foram apresentados e discutidos detalhadamente os documentos éticos que regulamentam a participação em estudos desta natureza: o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) e o Registro de Confidencialidade (RC).

Na condição de pesquisador responsável, comprometi-me formalmente a divulgar os resultados da investigação em formatos acessíveis à comunidade Parque das Tribos e aos próprios participantes, respeitando os princípios da devolutiva ética. Assumi também a responsabilidade de prestar orientações e aconselhamentos que possam favorecer os processos educativos vivenciados pelos estudantes indígenas da referida comunidade, resguardando, de forma rigorosa, a confidencialidade das informações compartilhadas e respeitando os limites previamente acordados quanto à divulgação de dados sensíveis.

Foi ainda garantido aos participantes o direito ao ressarcimento de eventuais prejuízos decorrentes de sua participação, bem como o reembolso de qualquer gasto realizado para contribuir com a pesquisa. Adicionalmente, explicitou-se que as gravações de áudio e/ou vídeo decorrentes da geração de dados seriam utilizadas exclusivamente em contextos científicos, sempre mediante a participação direta do pesquisador e com o consentimento dos envolvidos.

Após a exposição minuciosa do projeto e dos instrumentos éticos de consentimento e confidencialidade, todos os participantes assinaram voluntariamente os respectivos termos, autorizando sua colaboração na pesquisa de maneira consciente e informada.

1.4 Instrumentos de Geração de Dados

Todos os instrumentos de coleta de dados foram cuidadosamente construídos à luz dos objetivos específicos da investigação, assegurando a coerência metodológica com os pressupostos teórico-epistemológicos adotados. O processo de geração de dados ocorreu entre os meses de dezembro de 2024 e fevereiro de 2025, respeitando os ritmos e a disponibilidade dos sujeitos participantes, em consonância com os princípios éticos e culturais inerentes à pesquisa em contextos indígenas.

1.4.1 Entrevista

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas e fechadas, com dois professores, dois líderes étnicos que atenderam os critérios de seleção da pesquisa. Inicialmente foram identificados os professores voluntários para participar da pesquisa e convidados a assinar o RCLE e o RC, em seguida fizeram indicações dos líderes de suas etnias residentes na cidade de Manaus e que puderam participar voluntariamente da pesquisa. Foram esclarecidas detalhadamente todas as etapas da pesquisa de campo tomando por base o roteiro abaixo:

- a) Identificação dos sujeitos da pesquisa;
- b) Convite para participação da pesquisa;
- c) Explicação e assinatura dos RCLE e RC;
- d) Agendamento da Entrevista;
- e) Realização da Entrevista;
- f) Agendamento da Roda de conversa com todos os entrevistados;
- g) Realização da Roda de conversa em duas etapas, sendo a primeira com os professores e a segunda com os líderes de cada etnia.
- h) Reunião final com todos os participantes da pesquisa e agendamento da devolutiva com os resultados da pesquisa.

A complexidade das questões que permearam a intersecção entre a Educação Escolar Indígena (EEI) e a Educação Especial (EE) em contextos indígenas exigiu uma abordagem metodológica robusta, capaz de capturar as nuances das experiências vividas e das concepções construídas pelos sujeitos da pesquisa. Os roteiros de entrevista elaborados para professores indígenas e lideranças étnicas foram meticulosamente desenhados para elicitare narrativas ricas

e reflexões profundas, que, por sua vez, demandaram uma análise ancorada em referenciais teóricos específicos. A escolha da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1979; JODELET, 1989), da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2009) e da Análise Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2000), complementada pela análise estrutural de LABOV (1972), justificou-se pela capacidade desses quadros teóricos de desvelar as múltiplas camadas de significado presentes nas falas dos participantes.

A Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1979; JODELET, 1989) foi fundamental para a análise, pois os roteiros de entrevista incluíram questões diretas sobre as concepções dos participantes acerca de termos-chave como "O que é educação escolar indígena para você?" (Questões 3.1/4.1 e 3.2/4.2), "O que é deficiência para você?" (Questões 4.1/5.1), "O que é educação especial para você?" (Questões 5.1/6.1) e "O que é inclusão para você?" (Questões 6.1/7.1). Além disso, a pergunta "Como sua etnia compreende e lida com a deficiência?" (Questões 4.2/5.2) e "O que a ancestralidade ensina sobre a deficiência na sua etnia?" (Questão 5.5 – Lideranças) foram cruciais. Essa teoria permitiu ir além da mera coleta de opiniões individuais, buscando compreender como esses conceitos foram socialmente construídos e compartilhados dentro das comunidades indígenas. As respostas a essas perguntas revelaram os sistemas de crenças, valores e conhecimentos coletivos que orientaram a percepção e a ação dos grupos, ajudando a identificar os núcleos figurativos e os campos semânticos que estruturaram o pensamento indígena sobre a deficiência e a educação, contrastando-os com as representações hegemônicas e evidenciando a originalidade e a resistência de suas epistemologias.

A Interculturalidade Crítica (WALSH, 2009) forneceu a lente para examinar as tensões e os desafios decorrentes do encontro entre as culturas indígenas e a sociedade não indígena, especialmente no contexto educacional. Diversas questões nos roteiros foram elaboradas para investigar essa dinâmica, como "Você percebe diferenças nos modelos de ensino praticados na capital em comparação com as aldeias? Quais?" (Questões 3.3/4.3), "Como a educação indígena deve acontecer nas escolas ou espaços escolares da capital?" (Questões 3.4/4.4), "Na sua opinião, quais impactos existem no ensino-aprendizagem quando os professores não são indígenas?" (Questões 3.11/4.11) e a avaliação das políticas públicas, exemplificada por "Você conhece a Política Nacional de Educação Especial? Como indígena atuante na educação, você se sente contemplado por essa política? E seus alunos?" (Questões 6.4-6.5/7.4-7.5). Essa abordagem permitiu analisar como as políticas educacionais, muitas vezes, operaram sob uma lógica de interculturalidade funcional, que apenas tolerou a diversidade sem questionar as hierarquias. Ao mesmo tempo, a análise buscou identificar as práticas e discursos que

apontaram para uma interculturalidade crítica, onde houve um engajamento ativo na descolonização do saber e do poder, e na construção de uma educação verdadeiramente equitativa e contextualizada.

A Análise Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2000), com o suporte da análise estrutural de LABOV (1972), foi essencial para compreender as experiências vividas e contadas pelos participantes. Os roteiros incentivaram a produção de narrativas pessoais e coletivas, especialmente em questões como "Conte sobre sua trajetória na educação indígena" (Questão 2.5 – Professores) e "Fale um pouco sobre a sua trajetória enquanto liderança do seu povo" (Questão 2.5 – Lideranças). Além disso, as descrições de como as etnias compreendiam e lidavam com a deficiência (Questões 4.2/5.2) e como a inclusão acontecia em diferentes contextos (Questões 5.2-5.4/6.2-6.4) frequentemente se manifestaram em forma de histórias. A Análise Narrativa de CLANDININ & CONNELLY (2000) foi fundamental para explorar a "temporalidade" (como as experiências se desenvolveram ao longo do tempo), a "socialidade" (as interações com outros e o contexto social) e o "lugar" (o ambiente físico e cultural) das experiências narradas. Essa abordagem permitiu compreender como os participantes construíram sentido a partir de suas vivências, revelando suas identidades, valores e conhecimentos implícitos. Complementarmente, a análise estrutural de LABOV (1972) ofereceu ferramentas para dissecar a organização das narrativas orais. Ao identificar elementos como a Orientação (contexto), a Ação Complicadora (o que aconteceu), a Resolução (o desfecho) e, crucialmente, as Avaliações (os comentários do narrador que explicitaram o "ponto" da história), foi possível compreender não apenas o que foi contado, mas como foi contado e qual o significado atribuído pelo narrador. As Avaliações, em particular, foram poderosos indicadores das perspectivas, críticas e valores dos professores e lideranças indígenas, revelando a força de suas argumentações e o caráter insurgente de suas pedagogias.

A integração desses três referenciais teóricos permitiu uma análise multifacetada e aprofundada dos dados coletados. As Representações Sociais ajudaram a mapear o "o quê" das crenças coletivas; a Interculturalidade Crítica iluminou o "porquê" das desigualdades e das resistências; e a Análise Narrativa, com o suporte de LABOV, desvendou o "como" as experiências foram vividas, contadas e ressignificadas, conferindo voz e agência aos participantes e solidificando a tese central da investigação.

1.4.1.1 ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professores Indígenas

1. Identificação

1.1 Qual é a sua idade? 1.2 Como você se identifica em relação ao sexo: feminino ou masculino? 1.3 Qual é a sua etnia?

2. Trajetória Profissional

2.1 De que forma você ingressou no serviço público? Foi por concurso público, processo seletivo simplificado (PSS) ou outro? 2.2 Quais escolas já trabalhou com estudantes indígenas? 2.3 Além de professor, você exerce outra atividade como meio de sobrevivência? Se sim, qual? 2.4 Qual a sua formação acadêmica? (tecnólogo, graduação, especialização, mestrado, doutorado e áreas) 2.5 Conte sobre sua trajetória na educação indígena. 2.6 Participou de programas de formação continuada nos últimos cinco anos? Se sim, quais? Se não, informe “não participei”. 2.7 Qual instituição ofereceu a formação continuada? 2.8 Participou de formação continuada promovida pela SEDUC/AM ou SEMED/Manaus, específica para atuação com estudantes indígenas? 2.9 Quantos anos de experiência você tem como professor(a) na educação indígena?

3. Concepções sobre Educação Escolar Indígena

3.1 O que é educação escolar indígena para você? 3.2 Como, na sua visão, a educação indígena deve acontecer para os alunos indígenas? 3.3 Você percebe diferenças nos modelos de ensino praticados na capital em comparação com as aldeias? Quais? 3.4 Como a educação indígena deve acontecer nas escolas ou espaços escolares da capital? 3.5 Como a educação indígena deve acontecer nas escolas ou espaços escolares nas aldeias? 3.6 Quais são os objetivos da educação indígena na sua visão? 3.7 Como você avalia a oferta da educação indígena atualmente na capital? 3.8 E nas aldeias, como a percebe? 3.9 Existem escolas ou espaços escolares na comunidade Parque das Tribos que oferecem educação indígena? Se sim, quais? 3.10 Você sabe se os professores que atuam nesses espaços são indígenas? 3.11 Na sua opinião, quais impactos existem no ensino-aprendizagem quando os professores não são indígenas? 3.12 Você acredita que a educação indígena deve ser diferenciada? Por quê?

4. Representações sobre Deficiência

4.1 O que é deficiência para você? 4.2 Como sua etnia compreende e lida com a deficiência? 4.3 Como é feita a identificação da deficiência? Quem é responsável? 4.4 Após a identificação da deficiência, o que acontece com o indígena?

5. Educação Especial e Inclusão Escolar

5.1 O que é educação especial para você? 5.2 Como percebe a inclusão nas escolas ou espaços escolares indígenas na capital? 5.3 E na comunidade Parque das Tribos, como percebe? 5.4 E

nas aldeias, como se dá a inclusão? 5.5 Existem alunos com deficiência nas escolas indígenas e/ou espaços escolares da comunidade Parque das Tribos? 5.6 Existe diferença na transmissão dos saberes indígenas e demais componentes curriculares para os alunos público-alvo da educação especial?

6. Inclusão Escolar e Políticas Públicas

6.1 O que é inclusão para você? 6.2 Como percebe a inclusão escolar em geral? 6.3 As escolas ou espaços escolares indígenas precisam de ações de inclusão ou isso é indiferente para os objetivos educacionais? 6.4 Você conhece a Política Nacional de Educação Especial? 6.5 Como indígena atuante na educação, você se sente contemplado por essa política? E seus alunos? 6.6 Você conhece o público-alvo da educação especial conforme a política? 6.7 Conhece os modelos de educação para esse público, como as salas de recursos multifuncionais (SRM)? 6.8 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorre nas escolas ou espaços escolares da comunidade Parque das Tribos? 6.9 Como é o encaminhamento dos alunos ao AEE nas SRM? Quais critérios são adotados? 6.10 O laudo médico é obrigatório para matrícula na sala de recursos multifuncionais?

7. Práticas Pedagógicas e Organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

7.1 Existe planejamento individualizado para os alunos público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas indígenas? 7.2 Como acontece a organização do AEE nas escolas e/ou espaços escolares indígenas da comunidade Parque das Tribos? 7.3 Existem atividades de suplementação e complementação escolar para o ensino regular nas escolas da comunidade? 7.4 Há articulação entre professores do ensino regular e professores das salas de recursos multifuncionais? Se sim, como é realizada? 7.5 Quais métodos de ensino são utilizados com os alunos indígenas PAEE? 7.6 Quais são os objetivos de ensino para esses alunos? 7.7 Quais procedimentos de transmissão do conhecimento são usados para os alunos PAEE?

1.4.1.2 ROTEIRO DE ENTREVISTA – Lideranças étnicas

1. Identificação do Entrevistado

Gostaria que você compartilhasse algumas informações iniciais para fins de identificação no campo da pesquisa: 1.1 Qual a sua idade? 1.2 Você se identifica com qual sexo: feminino ou masculino? 1.3 Qual a sua etnia?

2. Perfil de Liderança e Atuação Comunitária

2.1. Quais comunidades você já liderou ao longo da sua trajetória? 2.2. Qual comunidade ou aldeia você lidera atualmente? 2.3. Você exerce alguma outra atividade como meio de sobrevivência? Se sim, qual? 2.4. Qual é a sua formação acadêmica? (Se tiver, indique se é

tecnólogo, graduação, especialização, mestrado ou doutorado e em que área) 2.5. Fale um pouco sobre a sua trajetória enquanto liderança do seu povo.

3. Territorialização e Organização da Comunidade Parque das Tribos

3.1. Como ocorreu o processo emancipatório das famílias indígenas rumo à capital? 3.2. Como surgiu a Comunidade Parque das Tribos? 3.3. Após a fundação da CPT, como se deu sua organização social? 3.4. Quem era a principal liderança no início da comunidade? E quem lidera atualmente? 3.5. Quantas etnias vivem hoje na CPT? 3.6. Você saberia estimar quantas famílias moram atualmente na comunidade? 3.7. Como se dá a organização política da CPT atualmente? Há apoio de órgãos públicos ou ONGs? 3.8. Quais aspectos culturais são mantidos e praticados na comunidade, considerando sua diversidade étnica? 3.9. Que rituais e cerimônias são realizados na CPT? 3.10. Quais foram as principais lutas enfrentadas no processo de emancipação? 3.11. Quais são as lutas atuais enfrentadas pelos povos indígenas que vivem na CPT?

4. Educação Escolar Indígena

4.1. O que é educação escolar indígena para você? 4.2. Como a educação indígena deveria acontecer para os alunos indígenas? 4.3. Você percebe alguma diferença entre os modelos de ensino praticados nas escolas da capital e aqueles vivenciados nas aldeias? Se sim, quais? 4.4. Como deveria ser a educação indígena para os estudantes que vivem na capital? 4.5. E para os que vivem nas aldeias? 4.6. Na sua visão, quais são os principais objetivos da educação escolar indígena? 4.7. Atualmente, como você avalia a oferta da educação indígena na capital? 4.8. E nas aldeias, como ela tem sido oferecida? 4.9. Aqui na CPT existem escolas ou espaços escolares que oferecem educação indígena? Quais são esses espaços? 4.10. Você sabe se os professores que atuam nessas escolas são indígenas? 4.11. Na sua opinião, há impactos no processo de aprendizagem quando os professores não são indígenas? Quais seriam esses impactos? 4.12. Para você, a educação indígena deve ser diferenciada? Por quê?

5. Representações sobre Deficiência

5.1. O que é deficiência para você? 5.2. Como sua etnia compreende e lida com a deficiência? 5.3. Quem é responsável por identificar a deficiência em sua comunidade? 5.4. Uma vez identificada, o que acontece com a pessoa indígena com deficiência? 5.5. O que a ancestralidade ensina sobre a deficiência na sua etnia?

6. Educação Especial e Inclusão Escolar

6.1. O que é educação especial para você? 6.2. Como você percebe a inclusão nas escolas ou espaços escolares indígenas na capital? 6.3. E aqui na CPT, como essa inclusão acontece? 6.4. E nas aldeias, como se dá a inclusão dos estudantes com deficiência? 6.5. Existem estudantes

com deficiência nas escolas ou espaços escolares da CPT? 6.6. Para esses estudantes, existe alguma diferença no modo como os saberes indígenas e os demais componentes curriculares são ensinados?

7. Políticas Públicas e Atendimento Educacional Especializado (AEE)

7.1. O que é inclusão para você? 7.2. Como você percebe a inclusão escolar em geral? 7.3. Você acha que as escolas indígenas precisam de ações de inclusão? Por quê? 7.4. Você conhece a Política Nacional de Educação Especial? 7.5. Enquanto indígena atuante na educação, você se sente contemplado por essa política? E seus alunos, são contemplados? 7.6. Quem são os alunos que têm direito à educação especial, segundo seu conhecimento? 7.7. Você conhece os modelos de atendimento oferecidos a esses estudantes, como as salas de recursos multifuncionais (SRM)? 7.8. O AEE acontece nas escolas ou espaços escolares da CPT? 7.9. Como ocorre o encaminhamento dos estudantes para o AEE? Quais critérios são utilizados? 7.10. O laudo médico é exigido para a matrícula nas salas de recursos multifuncionais?

8. Práticas Educativas e Ensino para Alunos PAEE (Público-Alvo da Educação Especial)

8.1. Existe planejamento individualizado para os estudantes PAEE nas escolas indígenas? 8.2. Como o AEE é organizado nas escolas ou espaços escolares da CPT? 8.3. Existem atividades de suplementação ou complementação escolar nas escolas da comunidade? 8.4. Os professores do ensino regular e os das salas de recursos trabalham juntos? Como ocorre essa articulação? 8.5. Quais métodos de ensino são utilizados com os estudantes indígenas PAEE? 8.6. Quais são os objetivos de ensino pensados para esses estudantes? 8.7. E quais são os procedimentos utilizados para transmitir o conhecimento aos alunos PAEE?

1.4.2 Roda de Conversa

As rodas de conversa constituíram-se como instrumentos fundamentais de escuta dialógica, estruturadas a partir de um roteiro previamente elaborado, o qual contemplou eixos temáticos centrais à pesquisa, tais como: concepções de deficiência, compreensão sobre o público-alvo da Educação Especial (PAEE), diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), processos de identificação e acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), formas de escolarização, objetivos de aprendizagem e práticas pedagógicas utilizadas nas escolas e espaços educativos indígenas.

Foram realizadas duas rodas de conversa com os dois de professores indígenas, independentemente de sua etnia. O primeiro encontro teve como propósito oferecer um espaço de reflexão coletiva, permitindo aos participantes complementar e aprofundar os dados

previamente obtidos nas entrevistas individuais. Já o segundo encontro teve por finalidade a validação das informações levantadas, possibilitando a manifestação de possíveis revisões, ajustes ou acréscimos a partir das concepções dos próprios participantes.

Na sequência, foram conduzidas duas rodas de conversa com as lideranças indígenas, com o intuito de compreender os processos de transmissão do conhecimento nas aldeias e as perspectivas dessas lideranças sobre a Educação Especial, considerando suas cosmovisões, práticas socioculturais e experiências comunitárias.

1.5 Procedimentos Éticos

Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), conforme o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 74762123.1.0000.5020, estando plenamente em conformidade com as normativas vigentes estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 446/2012, que trata das especificidades éticas da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, e pela Resolução CNS nº 510/2016, que regula as diretrizes aplicáveis às pesquisas que envolvem seres humanos. O projeto obteve parecer favorável do CEP/UFAM, aprovado em 14 de março de 2024.

Considerando que a investigação envolveu a participação de integrantes de povos indígenas, o projeto foi encaminhado, conforme exigência normativa, à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), instância responsável pela análise de projetos que tratam de populações em situação de vulnerabilidade. A aprovação da CONEP foi formalizada por meio do Parecer nº 6.798.593, emitido em 06 de maio de 2024.

A execução da pesquisa respeitou integralmente os decretos e orientações sanitárias vigentes relacionados à pandemia de COVID-19, bem como contou com a anuência formal das instâncias representativas dos povos indígenas nas esferas federal, estadual e municipal. O processo ético assegurou o pleno conhecimento dos participantes sobre os objetivos, procedimentos e implicações da pesquisa, por meio da apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Registro de Confidencialidade (RC), ambos redigidos em linguagem clara e acessível. Os documentos foram disponibilizados em duas vias idênticas, sendo uma entregue ao participante e a outra digitalizada e arquivada junto aos registros oficiais da pesquisa.

Como parte da documentação comprobatória do rigor ético e institucional da pesquisa, constam anexos: os pareceres de aprovação emitidos pelo CEP/UFAM e pela CONEP; os

Termos de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus); da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI); e do Cacique Geral da Comunidade Parque das Tribos, assegurando a legitimidade do processo de escuta e participação das lideranças e representantes comunitários indígenas.

1.6 Análise dos dados

Foi realizado o processo de transcrição dos dados e respostas dos participantes da pesquisa, com o objetivo de preservar a fidedignidade dos dados coletados.

A análise dos dados foi conduzida por meio de uma triangulação teórica robusta, que integra a Teoria das Representações Sociais (TRS), a Interculturalidade Crítica e a Análise de Narrativas. Essa abordagem permitiu uma compreensão aprofundada das complexas dinâmicas culturais e sociais observadas, especialmente no contexto da comunidade Parque das Tribos (PQT).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) constituiu o pilar para a compreensão dos sistemas de conhecimento construídos coletivamente pelos participantes. A TRS postula que as representações sociais são elaborações socialmente construídas que refletem a interação entre os indivíduos e sua realidade social, influenciando atitudes, comportamentos e interações. Conforme Moscovici, as representações sociais funcionam como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

Desta forma a TRS tem como finalidade compreender e explicar a construção dos conhecimentos estabelecidos pelo grupo, a teoria leiga, que se dá a partir do senso comum. Para que um conteúdo possa ser considerado uma representação social, não basta que pertença ao senso comum. É necessário que ele diga respeito a um objeto social culturalmente relevante, que seja polissêmico e polimorfo, permitindo múltiplas significações nos diversos contextos socioculturais em que é mobilizado.

É interessante estabelecer a diferença entre representação social e representação coletiva. Segundo Durkheim (1912), as representações coletivas são formas de pensamento que

se impõem aos indivíduos e que não podem ser modificadas por eles, pois derivam da consciência coletiva e estruturam a organização social.

Kastrup e Escóssia (2005) explicam que o coletivo diz respeito ao que é compartilhado por vários indivíduos, enquanto o social refere-se ao caráter significativo e funcional que organiza os elementos no interior de um grupo. Na mesma direção, Latour (2004) afirma que o coletivo não deve ser entendido apenas como um conjunto de indivíduos, mas como um processo dinâmico de interações, no qual as relações sociais são constantemente construídas e redefinidas.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) postula que as representações sociais são construídas coletivamente e refletem a interação entre os indivíduos e sua realidade social. Para que um conceito abstrato se torne inteligível dentro de um grupo, dois processos psicológicos fundamentais são responsáveis pela formação das representações: ancoragem e objetivação. Jodelete (1989, p. 47) destaca que:

a ancoragem e a objetivação são os dois processos fundamentais por meio dos quais as representações sociais realizam a concreticidade da vida social. São mecanismos de mediação simbólica, que conferem materialidade aos produtos culturais de uma coletividade.

A ancoragem consiste na assimilação de um novo conceito ao repertório de conhecimentos preexistentes, permitindo que ele seja compreendido dentro de um contexto familiar. Já a objetivação refere-se à “transformação de conceitos abstratos em imagens concretas, facilitando sua comunicação e compartilhamento dentro do grupo social” (MOSCOVICI, 2007, p. 33). Neste sentido, Jodlet destaca que a objetivação:

[...]dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações e tornando os conceitos mais acessíveis à comunicação social. Esse processo comporta três etapas: seleção e contextualização, formação de um núcleo figurativo e naturalização dos elementos que compõem esse núcleo (JODLET 1989, p. 47).

Assim, segundo Doise (1992), o processo de ancoragem consiste em fazer com que o novo objeto ocupe lugar em uma hierarquia de valores já existentes, atribuindo-lhe significado por meio da conexão com categorias familiares do pensamento.

Buscou-se, portanto, a familiarização com a língua materna dos sujeitos da pesquisa, seus valores, crenças, aspirações políticas e sociais, bem como a compreensão de suas percepções concernentes à inclusão, descrevendo-as e teorizando-as em uma perspectiva intercultural crítica, que reconhece a necessidade premente do diálogo entre culturas, não como

uma simples assimilação ao contexto global, mas como uma reafirmação das identidades, saberes e práticas próprias, profundamente enraizadas na vida cotidiana, nas lutas sociais e nas trajetórias históricas dos povos (WALSH, 2010).

Walsh (2010) também ressalta a importância de reconhecer e respeitar as múltiplas perspectivas culturais, ao mesmo tempo em que defende a busca contínua por igualdade e justiça social em contextos interculturais. Além disso, enfatiza a necessidade urgente de questionar as hierarquias de poder e as relações de dominação, que frequentemente se manifestam nas interações interculturais. A perspectiva da interculturalidade crítica, possibilitou uma análise mais consciente das dinâmicas culturais e sociais dos povos indígenas observados, culminando em uma convivência mais equitativa e respeitosa entre as diferentes etnias na comunidade PQT.

A análise das narrativas dos participantes foi enriquecida pela integração de três abordagens teóricas complementares. A Análise de Narrativas, conforme proposta por Clandinin e Connelly (2000), foi fundamental para acessar a experiência humana em sua dimensão vivida e temporal. Para esses autores, a experiência é inerentemente narrativa, e a pesquisa narrativa busca investigar fenômenos educacionais e sociais ao longo do tempo, considerando a vida das pessoas como histórias em andamento. O foco transcende o mero relato factual, concentrando-se em como os indivíduos atribuem sentido aos eventos, como os narram e como essas narrativas moldam suas identidades e interações.

A abordagem de Clandinin e Connelly (2000) propõe um espaço de pesquisa narrativa tridimensional para a análise, composto por três eixos interconectados: temporalidade, socialidade e lugar. A temporalidade refere-se à experiência no continuum do passado, presente e futuro, permitindo compreender como as narrativas são construídas e reconstruídas ao longo do tempo. A socialidade envolve as interações e relações dos indivíduos, destacando a importância das condições sociais e culturais na formação das narrativas. O lugar, por sua vez, abrange o contexto físico e metafórico em que as experiências ocorrem, influenciando a forma como as narrativas são produzidas e interpretadas. Ao navegar continuamente por esses três eixos, buscou-se compreender a experiência em sua plenitude contextual por meio de um processo iterativo de "viver, contar, reviver e recontar" as histórias.

Além disso, a incorporação da análise estrutural das narrativas, conforme proposta por Labov (1972), ofereceu uma perspectiva complementar valiosa. A abordagem de Labov permitiu examinar a estrutura interna das narrativas, identificando elementos como a orientação, a complicação, a avaliação e a resolução, o que enriquece a compreensão da forma como os participantes constroem e comunicam suas experiências.

A triangulação dessas três abordagens teóricas - Teoria das Representações Sociais (TRS), Interculturalidade Crítica de Walsh (2010) e Análise de Narrativas de Clandinin e Connelly (2000), complementada pela análise estrutural de Labov (1972) - permitiu uma análise holística e crítica. A TRS forneceu as ferramentas para identificar e compreender as representações sociais compartilhadas sobre a deficiência e a inclusão; a Interculturalidade Crítica de Walsh (2010) ofereceu o arcabouço para descolonizar essas representações e questionar as hierarquias de poder implícitas; a Análise de Narrativas de Clandinin e Connelly (2000) possibilitou o acesso às experiências vividas e aos sentidos atribuídos pelos participantes, revelando a complexidade e a riqueza de suas perspectivas; e a análise de Labov (1972) enriqueceu a compreensão da estrutura e da forma como essas narrativas são construídas. Essa integração teórica enriqueceu a investigação, permitindo uma análise aprofundada das representações dos participantes acerca da Educação Escolar Indígena (EE) e oferecendo oportunidades singulares de interação com professores e líderes de distintas etnias, que enriqueceram a investigação com suas próprias linguagens, culturas, conceitos, percepções, tradições, pensamentos e padrões comportamentais.

Terminada a apresentação da metodologia da pesquisa, a seguir discutiremos sobre os indígenas no Brasil, Amazonas e em Manaus em perspectivas geográfica, linguística, social e política.

2 CAPÍTULO 2: POVOS INDÍGENAS DO BRASIL

2.1 Os primeiros contatos com os povos indígenas do Brasil

A chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, marcou o início de um processo sistemático de opressão e marginalização dos povos indígenas, caracterizado pela imposição de uma cultura única, na qual todos deveriam compartilhar os mesmos valores, hábitos e tradições. Esse processo de homogeneização forçada reflete práticas colonialistas que buscam suprimir a diversidade sociocultural e controlar populações por meio da supressão de suas identidades próprias. Ressalta-se que tais práticas de unificação cultural são manifestações típicas do colonialismo, configurando um mecanismo de dominação que persiste até os dias atuais. Nesse contexto, a educação escolar foi historicamente utilizada como “ferramenta para impor valores eurocêntricos, deslegitimando os saberes tradicionais e contribuindo para o silenciamento das línguas e cosmologias indígenas” (SILVA 2001, p. 45).

O contexto indígena no Brasil, ao longo de sua história, foi marcado por um processo contínuo de violência, esbulho territorial e tentativas sistemáticas de apagamento das culturas originárias. Desde o início da colonização portuguesa, os povos indígenas foram submetidos a mecanismos de subordinação, que visavam não apenas sua integração forçada à lógica colonial, mas também a negação de sua humanidade, de seus direitos e de seus modos de vida autônomos, conforme destaca Carneiro da Cunha (1992, p. 13): “Os indígenas foram os primeiros a sofrer os impactos do projeto colonial, sendo historicamente marginalizados e tendo seus saberes e instituições constantemente deslegitimados.” Essa trajetória de negação e silenciamento se prolonga até os dias atuais, refletindo-se nas políticas públicas, na educação escolar e nas formas de representação social dos povos indígenas no imaginário nacional.

Para compreender a situação indígena contemporânea, é necessária uma leitura histórica ampla, que reconheça os períodos pré-coloniais, os marcos legais estabelecidos ao longo dos séculos e as lutas contemporâneas protagonizadas pelos próprios povos indígenas em defesa de seus direitos constitucionais. Neste sentido, Pacheco Oliveira (2016, p. 45) destaca que: “a história indígena no Brasil não pode ser lida como uma narrativa de desaparecimento, mas sim de resistência ativa e contínua frente às múltiplas formas de dominação impostas pelo Estado e pela sociedade envolvente.”

Antes da chegada dos colonizadores, os povos indígenas no território que viria a ser o Brasil viviam de forma diversa e multifacetada, com cada etnia desenvolvendo suas próprias línguas, cosmologias, modos de vida e formas de organização social e política. Essa pluralidade

cultural se manifestava em uma relação simbiótica com a natureza, concebida não apenas como recurso físico, mas como parte constitutiva da identidade e da espiritualidade. O território indígena, nesse sentido, ultrapassa a dimensão física da terra; trata-se de um espaço vivido e sagrado, entrelaçado por relações espirituais e socioculturais que dão sentido à existência, conforme aponta Lopes Ribeiro (2021, p. 248), “para o índio, a terra não é posse, mas parte do seu ser, uma extensão da coletividade que a habita e dela retira, com respeito, os meios para viver”.

Os povos indígenas, antes da colonização, mantinham uma “conexão profunda e complexa com o ambiente, alicerçada em práticas sustentáveis e em uma relação de respeito mútuo com a natureza, na qual a terra era compreendida como parte integrante de sua identidade e existência coletiva” (FAUSTO, 2000, p. 55). Antes da chegada dos Europeus ao Brasil, os povos indígenas ocupavam as terras brasileiras, mantendo uma relação harmoniosa com o meio ambiente e desenvolvendo práticas sustentáveis de subsistência que podem ser observadas em alguns povos indígenas isolados², ou seja, grupos indígenas que com pouca frequência de interação, seja com não indígenas, seja com outros povos indígenas.

Ribeiro (2009, p. 326) registra que:

com a chegada dos portugueses, no século XVI, essa realidade foi brutalmente alterada. A colonização impôs uma lógica extrativista e exploratória, desconsiderando as estruturas sociais e culturais indígenas e forçando os povos a uma marginalização crescente. No processo de colonização, os indígenas foram tratados como "selvagens", desprovidos de direitos e forçados a submeter-se às normas e crenças europeias. A catequese e a escravização dos indígenas foram estratégias fundamentais para a conquista e manutenção do Império português.

Durante a colonização, o Estado brasileiro, ao longo dos séculos, procurou aniquilar as identidades indígenas por meio da implementação de políticas de "integração" ou assimilação. A proposta central dessas ações era integrar os indígenas à sociedade nacional, sem levar em consideração suas especificidades culturais e sociais. No período republicano, a política oficial de "integração" passou a se realizar principalmente por meio da educação escolar, transformando a escola em um espaço de imposição de valores eurocêntricos e de negação das culturas originárias. Esse processo deslegitimou os saberes tradicionais e contribuiu para o silenciamento das línguas e cosmologias indígenas. As tentativas de assimilação forçada eram frequentemente justificadas por uma visão etnocêntrica, que buscava "civilizar" os povos

² A denominação "povos indígenas isolados" se refere especificamente a grupos indígenas com ausência de relações permanentes com as sociedades nacionais ou com pouca frequência de interação, seja com não-índios, seja com outros povos indígenas.

indígenas, negando-lhes o reconhecimento de suas formas próprias de organização social, espiritual e política (CARNEIRO DA CUNHA, 1992; OLIVEIRA, 2016).

No entanto, as décadas finais do século XX e o início do século XXI testemunharam um movimento político e social significativo, protagonizado pelas próprias comunidades indígenas, que resultou em conquistas fundamentais para os direitos desses povos. A Constituição Federal de 1988 representa um marco nesse processo, ao reconhecer, de forma explícita e inédita, os direitos territoriais, culturais, linguísticos e sociais dos povos indígenas. Essa carta magna rompeu com a lógica assimilacionista anterior, ao estabelecer o direito à demarcação das terras tradicionalmente ocupadas, bem como o direito à educação escolar indígena diferenciada, à saúde específica e ao respeito à diversidade étnico-cultural. Essa virada constitucional significou o reconhecimento da autonomia dos povos indígenas e de seus modos próprios de existência, constituindo um avanço expressivo no campo dos direitos humanos e das políticas públicas voltadas para as populações originárias (BESSA FREIRE, 2012).

O avanço legal obtido pelos povos indígenas no Brasil deve-se, primordialmente, ao movimento indígena, que, por meio de lutas políticas e sociais, conseguiu reunir forças para reivindicar seus direitos. As marchas e os acampamentos indígenas em Brasília desempenharam um papel decisivo na construção de uma consciência política indígena, que não apenas exigiu a restituição das terras, mas também o reconhecimento das culturas, línguas e formas de organização indígena como parte fundamental da sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2015). Contudo, a luta indígena não se restringe a uma batalha jurídica ou política. Ela também representa um combate constante contra a violência e a violação de direitos.

Em diversas regiões do Brasil, os povos indígenas continuam enfrentando desmatamento ilegal, invasão de terras por madeireiros e garimpeiros, além da violência direta, seja por meio de conflitos territoriais ou pela criminalização das suas práticas de resistência. Esses “ataques não são apenas físicos, mas simbólicos, pois buscam destruir a dignidade e as identidades indígenas, ao considerá-los apenas como vítimas do processo de modernização, sem valorizar sua contribuição para o tecido social e ecológico do país” (TAVARES e TAVARES, 2019, p. 156).

Nos dias de hoje, a política de "aglutinação" e de integração forçada não desapareceu completamente. A sociedade brasileira, ainda marcada por forte desigualdade racial e cultural, frequentemente marginaliza os povos indígenas, mantendo-os à margem dos processos decisórios nacionais e regionais. Por isso, enfrentam dificuldades em acessar educação de qualidade, saúde e outros serviços essenciais, que continuam sendo oferecidos de maneira deficiente nas comunidades (MOREIRA & LIMA, 2020). Diante deste problema, as políticas

públicas precisam ser repensadas de maneira a “garantir que os povos indígenas tenham acesso aos seus direitos de forma plena, respeitando suas particularidades culturais e assegurando sua autonomia na gestão dos próprios processos educativos e de saúde” (GUTIÉRREZ 2013, p. 112).

A trajetória de resistência indígena no Brasil é fundamental para fortalecer sua autonomia e consolidar uma sociedade plural e democrática, que valorize a diversidade cultural sem imposições excludentes.

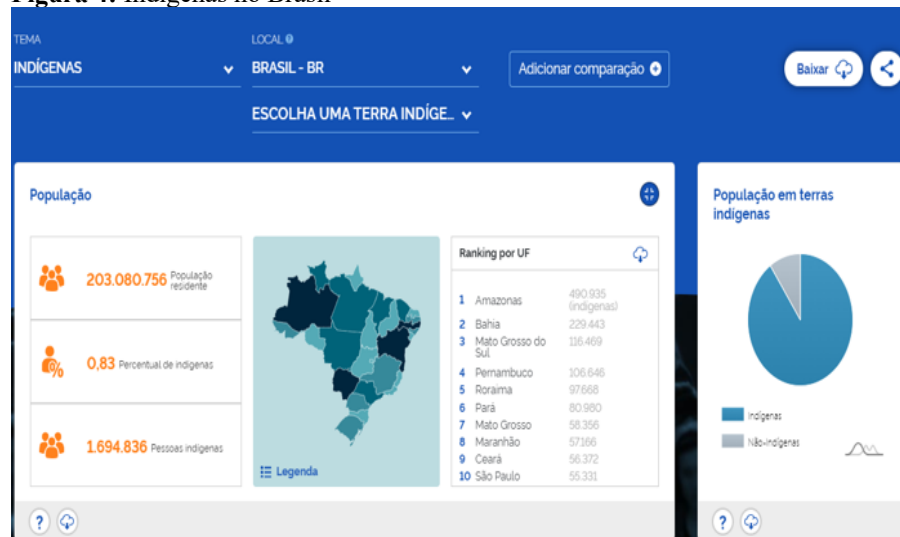
Os povos indígenas, ao longo da história, não foram apenas vítimas do processo de colonização, mas também agentes que resistiram, mantiveram e, em muitos casos, reconstituíram suas formas de organização social e política, demonstrando uma constante luta pela reafirmação de seus direitos territoriais e culturais (LEAL, 2013, p. 112).

O reconhecimento intercultural e o “respeito aos saberes indígenas constituem bases imprescindíveis para a descolonização dos processos sociais e educacionais, promovendo a coexistência respeitosa entre diferentes formas de ser e conhecer” (WALSH, 2010, p. 34). A perspectiva decolonial é essencial para descentrar os saberes hegemônicos e valorizar as epistemologias indígenas, “reconhecendo a importância da interculturalidade como caminho para relações justas e respeitadas entre os povos” (WALSH, 2010, p. 52). Dessa forma, o estudo dos povos indígenas deve ir além de abordagens reducionistas, promovendo uma reconexão profunda com suas culturas e saberes, contribuindo para superar as desigualdades históricas e contemporâneas. Além disso, Baniwa (2014, p. 21) enfatiza que “a resistência política e cultural dos povos originários reafirma suas identidades e direitos, desafiando modelos hegemônicos de assimilação e exclusão”.

Ao longo de suas jornadas, os povos indígenas têm enfrentado desafios estruturais, incluindo perda de seus territórios tradicionais, violência sistêmica, preconceito e negligência estatal. Esses processos representam não apenas ataques físicos, mas também tentativas de apagar as identidades, culturas e modos de vida indígenas, comprometendo sua sobrevivência física e cultural. No entanto, conforme destaca Krenak (2019, p. 78), “a resistência contínua é essencial para a afirmação dos direitos indígenas e a preservação de suas formas ancestrais de relação com a terra e a sociedade.”

Apesar desse histórico de opressão, o último Censo Demográfico de 2022 aponta que a população indígena se mantém resistente, totalizando 1.693.535 pessoas, o que representa 0,83% do total de habitantes no Brasil

Figura 4: Indígenas no Brasil



Fonte: IBGE, 2022.

Os dados fornecidos pelo IBGE (2022) revelam uma distribuição geográfica significativa da população indígena no Brasil, destacando a concentração predominante nas regiões Norte e Nordeste. A região Norte, que corresponde a 44,48% do total nacional, abriga 753.357 indivíduos indígenas, evidenciando a importância desse território como espaço tradicional e contemporâneo de habitação e reprodução cultural desses povos. O Nordeste, por sua vez, congrega cerca de 31,22% da população indígena, totalizando 528,8 mil pessoas, o que demonstra uma presença expressiva que nem sempre recebe a devida atenção nos discursos e políticas públicas direcionadas às populações originárias.

Em conjunto, essas duas regiões correspondem a aproximadamente 75,71% da população indígena do país, sublinhando a centralidade dos biomas amazônicos e da caatinga, bem como dos processos históricos e socioculturais que moldaram essas ocupações. As demais regiões apresentam proporções menores, com o Centro-Oeste abrigando 11,80%, o Sudeste 7,28% e o Sul 5,20% da população indígena, indicando, assim, dinâmicas distintas de distribuição populacional e, conseqüentemente, desafios e demandas específicas em termos de educação, saúde, territorialidade e reconhecimento cultural.

Outro ponto que merece destaque são os resultados apresentados pelo Censo de 2010 (IBGE, 2010), que identificou 274 línguas indígenas sendo faladas por 305 etnias diferentes espalhadas por todo o território nacional. Esse dado demonstra a imensidão linguística e cultural dos Povos Originários no Brasil.

A Constituição Federal de 1988, também denominada “Constituição Cidadã”, representou um marco histórico para a democratização do Brasil, garantindo avanços significativos em direitos sociais, políticos e culturais, incluindo a ampla proteção aos direitos

dos povos indígenas. Neste sentido, Silva (2010) aponta que a elaboração da Constituição Federal de 1988 resultou de um processo participativo e plural, que refletiu o anseio da sociedade brasileira por justiça, igualdade e reconhecimento das minorias, após um longo período de regime militar autoritário. No que tange aos povos indígenas, a Constituição assegurou, pela primeira vez, direitos territoriais, culturais, sociais e políticos expressos em dispositivos específicos, rompendo com a lógica assimilacionista predominante anteriormente.

Desde a década anterior, os povos indígenas vêm articulando-se em múltiplas escalas — local, regional, nacional e internacional — para reivindicar a demarcação territorial e a autodeterminação social. O professor Gersem Luciano Baniwa destaca que esse período foi decisivo para a consolidação de um projeto político coletivo, fortalecendo a unidade dos indígenas na luta por seus direitos:

De inimigos, tornaram-se parentes, companheiros, irmãos de história na luta por direitos e interesses comuns contra um inimigo comum, aquele que os quer indistintos, portanto, extintos, enquanto povos etnicamente diferenciados. A nova estratégia de aliança pan-indígena é a responsável pelas mais importantes conquistas dos povos indígenas do Brasil: a superação do trágico projeto de extinção dos índios e a arrojada promessa de construção de uma unidade política dos povos indígenas que não signifique igualdade ou homogeneidade sociocultural e política, mas sim uma unidade articulada de povos culturalmente distintos, na defesa de seus direitos e interesses comuns” (BANIWA, 2006, p. 33).

O autor esclarece que a transformação das relações entre os povos indígenas no Brasil, passam de inimigos a aliados na luta por seus direitos e identidades culturais distintas.

A estratégia de aliança pan-indígena foi fundamental para superar o projeto de extinção dos povos indígenas e promover uma unidade política baseada na diversidade étnica e cultural. Essa unidade articulada permite que os povos indígenas defendam seus direitos e interesses comuns, preservando, ao mesmo tempo, sua heterogeneidade sociocultural e política.

2.2 Indígenas no Amazonas

Os povos indígenas do Estado do Amazonas, assim como os demais grupos originários de outras regiões do Brasil, possuem uma história profundamente interligada com as vastas florestas tropicais e a complexa malha hidrográfica que caracteriza esta região de dimensões continentais. Culturalmente, esses povos mantêm uma diversidade linguística e cosmológica expressiva, com mais de 50 etnias que preservam saberes ancestrais relacionados à caça, pesca, agricultura de subsistência e medicina tradicional, práticas estas transmitidas oralmente ao longo das gerações.

Demograficamente, o Amazonas abriga uma das maiores populações indígenas do país, constituindo um cenário fundamental para a preservação desses modos de vida, apesar das pressões externas decorrentes do avanço da fronteira agrícola, exploração madeireira e garimpo.

No contexto político, durante a colonização e o período imperial, a sobrevivência dessas comunidades esteve marcada por políticas de expropriação territorial e tentativas sistemáticas de assimilação, que desconsideraram suas especificidades culturais e sociais. Já na transição para a República, as ações do Estado brasileiro continuaram a privilegiar a integração forçada, impondo modelos educacionais e sociais que ameaçavam a diversidade cultural dos povos indígenas do Amazonas.

Contudo, a partir das últimas décadas do século XX, houve uma significativa mobilização política indígena, articulada local e globalmente, que reivindicou a demarcação de terras, o reconhecimento dos direitos culturais e a autonomia territorial, resultando em avanços legais e institucionais, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988. Este momento político representou uma virada crucial, promovendo um ambiente mais propício à valorização e à preservação dos saberes indígenas, embora os desafios socioambientais e políticos permaneçam expressivos.

No entanto, a história dos povos indígenas no Amazonas também é marcada por desafios e conflitos duradouros. Desde o século XVI, com a chegada dos colonizadores europeus, essas comunidades foram submetidas a intensos processos de violência, espoliação territorial e imposição de modelos culturais estrangeiros. A presença missionária, as frentes extrativistas e os projetos de colonização forçada resultaram na fragmentação de territórios e na tentativa sistemática de apagamento de suas identidades. Apesar dessas adversidades históricas, os povos indígenas do Amazonas têm demonstrado forte capacidade de resistência, articulando estratégias de luta pela preservação de suas terras, línguas, cosmologias e modos de vida tradicionais.

Hoje, continuam a enfrentar ameaças, como o desmatamento, a invasão de terras e o avanço da atividade econômica sobre seus territórios.

Os dados do IBGE (2022) apontam que a região norte abriga 5.158 localidades indígenas, correspondendo a 60,2% das localidades indígenas identificadas no território brasileiro. O Amazonas também lidera nesse aspecto, com 2.571 localidades, o que representa aproximadamente 30% do total nacional. Tais números evidenciam não apenas a densidade populacional indígena na região, mas também a amplitude territorial e a diversidade sociocultural dos povos indígenas no Estado do Amazonas.

Tabela 1: Indígenas na Região Norte

Estado	População Indígena	Em Relação à Região Norte	Localidades Indígenas
Amazonas	490.854	65,1%	2.571
Pará	159.614	21,2%	869
Roraima	97.344	12,9%	505
Acre	32.082	4,3%	234
Rondônia	22.568	3,0%	305
Amapá	9.177	1,2%	106
Tocantins	8.118	1,1%	568
Total	753.357	100%	5.158

Fonte: IBGE (2022).

Esses índices apontam a relevância da região amazônica para a preservação dos rituais, crenças, valores e ancestralidades indígenas, bem como para a conservação dos ecossistemas locais.

A relação entre os povos originários e o território transcende a dimensão física, sendo um eixo central na manutenção de suas cosmologias e modos de existência. Barreto (2021, p. 45), esclarece que “o território é constitutivo da identidade indígena, pois abriga não apenas os recursos vitais, mas também os espíritos e saberes ancestrais que orientam suas práticas de vida”. Por isso, Gersem Baniwa (2006) afirma que o território é elemento essencial para a continuidade histórica e cultural das populações indígenas, sendo também espaço de resistência frente às ameaças contemporâneas, como o avanço do desmatamento e das atividades ilegais. Jaime Diakara (2022) complementa ao afirmar que os conhecimentos tradicionais associados ao território são fundamentais para a sustentabilidade dos ecossistemas amazônicos, pois refletem um modo de vida que integra natureza e espiritualidade.

Esses aportes evidenciam a urgência da valorização das epistemologias indígenas na formulação de políticas públicas voltadas à proteção territorial e ambiental na região.

2.3 Indígenas em Manaus: uma Perspectiva Geográfica, Linguística, Social e Política

Manaus, capital do estado do Amazonas, possui suas origens na presença de diversos povos indígenas pré-coloniais, entre eles os Manaós, que deram nome à cidade. De acordo com Souza (2018), o processo de colonização iniciou-se com a chegada dos europeus no século XVI, quando, em 1669, os portugueses fundaram o Forte de São José da Barra do Rio Negro para

consolidar a posse do território e explorar os recursos naturais, sobretudo o pau-brasil. O crescimento urbano e econômico significativo ocorreu no século XVIII, com o auge do ciclo da borracha, que impulsionou o desenvolvimento da cidade.

A partir de 1695, Manaus foi reconhecida oficialmente como povoado, consolidando-se com a construção do Forte de São José e a chegada de novos exploradores, que impulsionaram seu desenvolvimento inicial. Em 1832, a elevação à categoria de cidade pelo governo imperial reforçou sua importância estratégica para o comércio e a administração regional. Almeida (2019) registra que o auge econômico e urbanístico ocorreu no final do século XIX, durante o ciclo da borracha, quando Manaus se transformou em um polo de riqueza e modernização. A edificação de marcos arquitetônicos, como o Teatro Amazonas, simboliza esse período de prosperidade e o esforço em projetar uma identidade urbana sofisticada.

Autores como Carlos Alberto Ribeiro (2005) e Júlio Antônio César S. Costa (2010) destacam que a prosperidade gerada pelo ciclo da borracha foi fundamental para o fortalecimento de Manaus como um polo econômico no Brasil. Entretanto, a decadência desse ciclo, ocorrida nas primeiras décadas do século XX, impactou significativamente a cidade, que passou a buscar alternativas para seu desenvolvimento.

Manaus, atualmente, é a maior cidade do Amazonas, abrigando uma população superior a 2 milhões de habitantes e ocupando uma área territorial de aproximadamente 11.401 km² (IBGE, 2022). Sendo a capital do Estado, a metrópole representa um encontro singular entre influências indígenas ancestrais, heranças coloniais e dinâmicas contemporâneas, refletindo um processo histórico marcado pela exploração intensiva dos recursos naturais da região e pela construção de uma cultura urbana complexa e cosmopolita (ALMEIDA, 2017). Tal fusão cultural e demográfica caracteriza Manaus como um centro vital para compreender as transformações sociais, econômicas e ambientais da Amazônia.

A presença indígena na capital do Amazonas é comum e faz parte da identidade do Município. Apesar do cenário urbano desenvolvido, os povos indígenas exercem influências culturais por meio de suas organizações sociais e diversas formas de comercialização de artesanato tradicional.

Tabela 2: Indígenas em Manaus

Indicador	Quantitativo
População total de Manaus	2.279.686
População indígena	73.215

Indicador	Quantitativo
Percentual de indígenas	3,21%
População indígena em 2010	3.837
Crescimento absoluto (2010–2022)	+69.378
Crescimento relativo (2010–2022)	+1.808%

Fonte: IBGE, 2024.

Os dados mais recentes do IBGE (2024) indicam que Manaus possui uma população total de 2.279.686 habitantes, dos quais 73.215 se identificam como indígenas, correspondendo a 3,21% do total populacional. Em 2010, a população indígena da cidade era de apenas 3.837 indivíduos, o que indica um crescimento absoluto de 69.378 indígenas entre os anos de 2010 a 2024, representando um aumento relativo expressivo de 1.808%. Esse crescimento pode ser atribuído, em parte, à nova metodologia de recenseamento adotada pelo IBGE, que permitiu uma autodeclaração mais precisa da identidade indígena. Além disso, o Amazonas continua sendo o estado com maior concentração de indígenas no país, abrigando 28,98% da população indígena brasileira (IBGE, 2024).

A Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME) destaca a diversidade presente na capital amazonense, com a convivência de 43 diferentes povos indígenas na área urbana de Manaus.

Figura 5: Povos Indígenas em Manaus

Povos identificados pela PIAMA na cidade de Manaus

1- Anambé;	17- Kaxinauá	33- Piratapuia;
2- Apurinã;	18- Katukina	34- Sateré Mawé;
3- Arapasso;	19- Kokama;	35- Tariano;
4- Arara;	20- Kubeua	36- Tikuna;
5- Arara do Pará;	21- Kulina;	37- Tukano;
6- Baniwa;	22- Kuripako;	38- Tuyuka;
7- Barasana;	23- Hiscariana	39- Tupinambá;
8- Bará;	24- Macuxi;	40- Wanana;
9- Baré;	25- Manchineri;	41- Witoto;
10- Deni;	26- Maraguá;	42- Warao.
11- Dessano;	27- Marubo;	43- Caripuna
12- Kaixana;	28- Makuna;	
13- Kamayura;	29- Miranha;	
14- Kambeba;	30- Munduruku;	
15- Kanamari;	31- Mura;	
16- Karapanã	32- Paumari;	

Fonte: Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno – COPIME.

Há cerca de 53 comunidades, associações compostas por grupos étnicos distintos, e famílias vivendo na capital, conforme apresentado a seguir:

Tabela 3: Comunidades, Associações, Grupos e Famílias / Manaus e Entorno

Nº	ZONA NORTE	BAIRRO
01	Comunidade Sol Nascente	Alfredo Nascimento
02	CAPISOL – Coord do Assentamento Povos Indígenas do Sol Nascente	Alfredo Nascimento
03	Comunidade Apurinã INEMANATÃ	Nova Cidade
04	Comunidade dos Kokama	Santa Etelvina
05	Aldeia Paxiubal	Santa Etelvina
06	Comunidade Indígena Vale do Sinai	Vale do Sinai
07	Família Apurinã	Aliança com Deus
ZONA SUL		BAIRRO
08	COPIME	Centro
09	Indígenas / Garagem FUNAI	Centro
10	Associação dos Índios Munduruku	Japiim
ZONA CENTRO-SUL		BAIRRO
11	AMARN – Associação das mulheres indígenas do Alto Rio Negro.	ALEIXO
12	Comunidade Indígena do Bairro União	Bairro União
13	Comunidade Mura do Parque das Laranjeiras	PARQUE DAS LARANJEIRAS
ZONA OESTE		BAIRRO
14	AMISM – Associação das Mulheres Indígenas Satere Mawé	COMPENSA
15	AMIK - Associação de Mulheres Indígenas Kambeba	COMPENSA
16	Associação AMSNASPO	TARUMÃ
17	Bairro das Nações Indígenas	TARUMÃ
18	ACNI – Associação Comunidade Nações Indígenas	TARUMÃ
19	Parque das Tribos	TARUMÃ
20	Associação Indígenas Unindo as Etnias – AIUE	PARQUE SÃO PEDRO
ZONA CENTRO-OESTE		BAIRRO
21	Comunidade Y'APYREHY'T	Redenção
22	Associação WAIKIRU	Redenção
23	Associação Organização de Mulheres Indígenas Satere Mawe - OMISM WATYAMÃ	Redenção
ZONA LESTE		BAIRRO
24	Associação WOTCHIMUCA (ACW)	Cidade de Deus
25	Famílias DENI	Cidade de Deus
26	Associação das Artesãs Poteriharã – APN	Jorge Teixeira
27	Associação Artesãs Indígenas de Manaus Amazônia Viva – AAIMAV	Grande Vitória
28	Família Indígena dos Maraguá	Armando Mendes
29	ACIWK - Associação Indígena Kotiria	Nova Floresta
30	Associação URUKURIA	João Paulo II
31	Aldeia Karuara	João Paulo II
32	OPIK – Organização dos Povos Indígenas Kambeba	Val Paraíso
33	Família Apurinã	Val Paraíso
34	Comunidade Apurinã (Sr. Osmar)	Mauazinho
35	Povo Kokama do Mauazinho	Mauazinho
ZONA RURAL		
36	Associação/Comunidade Nova Esperança dos Kokama	Ramal 08 – Brasileiro
37	Associação/Comunidade do Grupo Bayaroá	Comunidade São João BR 174 km04
38	Aldeia/Associação Sahu Apé	Irاندوبا
39	Comunidade do Branquinho	Rio Tarumã Açú
40	Associação/Comunidade Nossa Senhora Livramento	Rio Tarumã Mirim
41	Comunidade Cristo Rei	
42	Aldeia/Associação Tururukari UKA	Rodoviária Manuel Urbano km48
43	Associação/Comunidade São Sebastião	Rio Tarumã Mirim
44	Comunidade São Tomé	Rio Negro
45	Comunidade Abelha	Rio Tarumã Mirim
46	Aldeia/Associação Inha-be	Rio Tarumã Açú
47	Aldeia HYWI (Gavião)	Rio Tarumã Açú
48	Comunidade Santa Maria – Povo Karapanã	Prainha
49	Associação/Comunidade Rouxinol	Tarumã Açú
50	Comunidade Indígena Tupé I (Sr. Domingos)	Tupé
51	Comunidade Indígena Tupé II (Sr. Raimundo)	Tupé
52	Associação Makuitá	Novo Airão
53	OIMPB – Organização Indígena do Médio e Baixo Purus	Tapauá/AM

Fonte: Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno – COPIME: 2012.

Manaus apresenta-se como um município multilíngue, no sentido de que existe uma grande diversidade linguística englobando etnias e povos diversos, cada um possuindo sua própria língua. Ou seja, mais de um sistema linguístico. Além da língua portuguesa, são faladas mais de 10 línguas. Neste sentido, Lima e Martins (2018) apontam que há ainda a língua japonesa, falada nas comunidades japonesas do Aleixo e da Rodovia AM 010, a língua inglesa, falada pela comunidade americana do Lago do Puraquequara e as línguas étnicas e de comunicação dos povos indígenas. Destacam ainda que, na cidade de Manaus, pode-se identificar o fenômeno do plurilinguismo, referindo-se a um grupo de pessoas ou população que fala de forma fluente três ou mais línguas.

Neste caso, as comunidades Japonesa, Americana e Indígena apresentam características distintas: as duas primeiras, apesar de menores e estrangeiras, mantêm como Primeira Língua (L1) a língua materna, respectivamente. Já nas comunidades indígenas, o risco de extinção das línguas é considerado cada vez mais alto, visto que os indígenas têm a língua dos seus colonizadores como L1 e a sua língua materna como L2, situação que favorece o desaparecimento gradual das línguas indígenas na região Norte do Brasil.

Com a pressão da urbanização, “a influência do português como língua dominante e a falta de políticas linguísticas eficazes contribuem para o desaparecimento gradual das línguas indígenas” na cidade de Manaus (LIMA & MARTINS, 2018, p. 152).

A pesquisa de Lima e Martins (2018) aponta que 25 comunidades indígenas bilíngues em Manaus têm o português como primeira língua, enquanto suas línguas étnicas são faladas apenas em contextos específicos, como rituais e reuniões comunitárias. Esse fenômeno acentua o risco de extinção, pois a transmissão intergeracional das línguas indígenas torna-se cada vez mais limitada.

Figura 6: Situação das Línguas Indígenas em Manaus



Fonte: LIMA & MARTINS, 2018.

Além desse irreparável e eminente dano de extinção das linguagens indígenas no Brasil, a situação dos Povos Originários é desafiadora em contextos urbanos, visto que é marcada pela transição cultural e socioeconômica, geográfica e, portanto, da subjetividade e constituição humana.

Esses números refletem tanto o reconhecimento crescente da identidade indígena na zona urbana quanto a mobilidade dos povos originários para centros urbanos. Essa dinâmica está relacionada a múltiplos fatores, como o acesso limitado a políticas públicas nas aldeias, a busca por educação formal e saúde, bem como a intensificação de conflitos fundiários. A mobilidade indígena em Manaus não se dá apenas por ruptura cultural, mas também por estratégias de reafirmação étnica, diante da negação histórica de seus direitos nas regiões de origem (ROSA, 2021).

Além disso, Pereira (2018, p. 112) destaca que: “os indígenas urbanos mantêm laços sistemáticos com suas aldeias, preservando línguas, rituais e práticas culturais, o que contradiz a ideia de um desaparecimento indígena no contexto urbano”. Assim, a presença indígena nas cidades, especialmente em Manaus, não representa o abandono da identidade originária, mas sim uma reconfiguração das formas de pertencimento e resistência que articulam a luta por território com a luta por políticas públicas e visibilidade.

Oliveira (2024, p.310) alerta que:

Há ausência de políticas habitacionais adequadas para os indígenas na cidade, contribui para a precariedade das habitações e reforça a invisibilidade dessas populações. A falta de infraestrutura habitacional específica para os povos indígenas urbanos acentua a vulnerabilidade social e dificulta o acesso a direitos fundamentais, como saneamento básico e segurança territorial.

Além disso, urge a necessidade da construção da Educação Escolar Indígena em Manaus:

[...] apesar de inseridas em contexto urbano, as comunidades indígenas buscam preservar suas línguas, costumes e tradições, enfrentando desafios impostos pela cultura hegemônica e pelas dinâmicas de exclusão social. A implementação de escolas indígenas urbanas tem sido um desafio constante, exigindo adaptações curriculares e formação específica de professores indígenas (SOUZA, 2021, p. 37).

O processo de marginalização cultural dos povos indígenas evidencia a urgência de políticas públicas que promovam o respeito à diversidade étnica e cultural, especialmente por meio da educação intercultural bilíngue e do fortalecimento das práticas tradicionais. As organizações indígenas são essenciais para a resistência cultural e a reivindicação dos direitos

coletivos, combatendo a hegemonia cultural dominante. Essas populações resistem continuamente para manter suas identidades étnicas, mesmo diante da pressão da urbanização (OLIVEIRA, 2024). A resistência cultural dos povos indígenas no Brasil é “fundamental para enfrentar os desafios impostos pela globalização e pela exclusão social” (CARVALHO, 2019, p. 74). Por isso, as práticas culturais, mesmo nas cidades, seguem sendo centrais na vida indígena, embora ameaçadas pela urbanização.

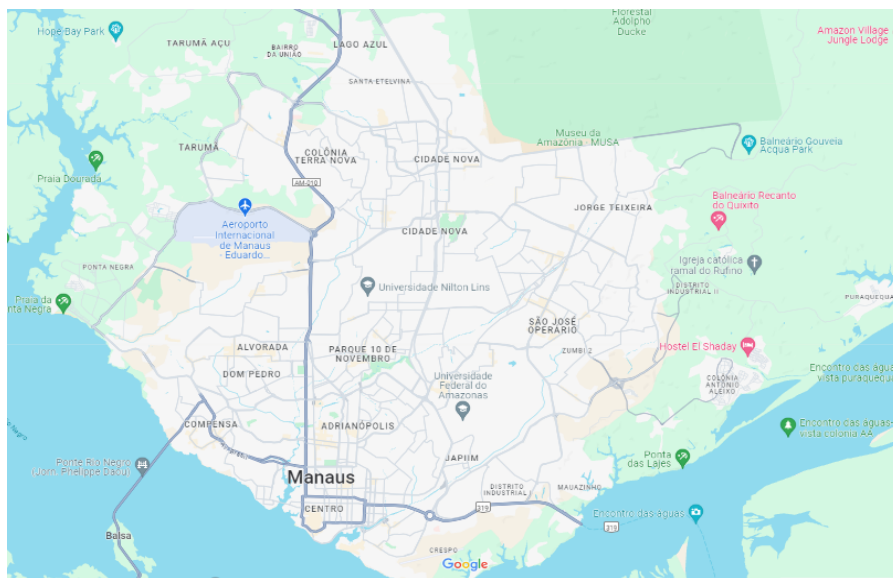
Apesar da presença marcante e significativa dos indígenas em Manaus, pode-se perceber que os Povos Originários enfrentam dificuldades estruturais, como acesso limitado a serviços básicos, incluindo saúde e educação, além da discriminação e do preconceito. Segundo Pereira (2018, p. 10):

Durante o trabalho de campo, observamos a precariedade das condições de vida desses indígenas em bairros da periferia da cidade, destituídos dos serviços de saneamento e infraestrutura, a insuficiência no atendimento em educação e saúde, bem como da moradia nas margens de igarapés, áreas de encostas, terrenos irregulares ou em ocupações sob a ameaça constante da ação policial ou de traficantes, da violência e das medidas judiciais de reintegração de posse da terra.

Muitos indígenas urbanos enfrentam condições precárias de moradia, caracterizadas por habitações improvisadas e insuficiência de infraestrutura básica, como saneamento e acesso à água potável. Essa vulnerabilidade estrutural, aliada à crescente pressão da urbanização, compromete os modos tradicionais de vida e enfraquece os vínculos comunitários e identitários, dificultando a manutenção das práticas culturais e sociais (SANTOS & PEREIRA, 2019; ALMEIDA, 2021).

Os indígenas em Manaus estão inseridos em um contexto geográfico marcado pela transição entre a Amazônia rural e a urbanização crescente da capital do Amazonas (SILVA, 2020; LAWALL, 2022,). A urbanização impõe transformações nos modos de viver dos povos originários, “dificultando a manutenção de vínculos comunitários, das línguas maternas e das práticas espirituais que estruturam suas identidades” (BARÉ, 2020, p. 87).

Figura 7: Mapa da Cidade de Manaus



Fonte: Google Maps. Mapa da cidade de Manaus. Captura de tela. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-3.0511101,-59.9841817,12.55z?entry=ttu> Acesso em: 05/04/2024.

Como descrito no item anterior, a localização das moradias e espaços comunitários dos indígenas em Manaus reflete essa adaptação, muitas vezes, concentrando-se em áreas periféricas da cidade ou em bairros com forte presença indígena, onde mantêm redes de apoio e preservam laços com suas origens culturais, dos quais destacamos a Comunidade Parque das Tribos, local escolhido para a realização desta pesquisa.

2.3.1 Organização Social da Comunidade Indígena Parque das Tribos

A formação de comunidades indígenas em contextos urbanos, como o Parque das Tribos (PQT) em Manaus, é um fenômeno complexo que reflete processos históricos de deslocamento e a busca por novas formas de territorialização. A chegada das famílias indígenas à capital não foi um evento abrupto, mas um movimento gradual impulsionado por diversas pressões em seus territórios de origem.

O êxodo das famílias indígenas para a capital foi um processo lento e doloroso, motivado pela crescente dificuldade de subsistência nas aldeias. Conforme relatou o Líder Karapãna Jolilson, a terra de origem já não era mais respeitada, sofrendo invasões, desmatamento e poluição dos rios. A saúde dos anciãos era comprometida pela falta de acesso a remédios tradicionais e serviços de saúde, enquanto as crianças enfrentavam a ausência de educação e perspectivas futuras. Essa realidade gerou um questionamento profundo entre os povos: "Será que na cidade tem um jeito da gente viver sem esquecer quem a gente é?". A vinda para a cidade, portanto, foi um ato de resistência, carregado de um "espírito forte", em que os

maracás, as rezas e as memórias ancestrais foram trazidas como elementos de continuidade cultural. A cidade, embora não seja a terra de origem, tornou-se um novo espaço para "plantar resistência", onde a floresta e os encantados acompanham os passos dos indígenas mesmo em meio ao concreto.

A Liderança Baré Claudia complementou, afirmando que cresceu ouvindo as histórias dos mais velhos sobre as dificuldades e os caminhos percorridos por aqueles que chegaram à cidade, muitos deles expulsos de suas terras, sem apoio ou acesso à escola para seus filhos. A chegada à cidade foi marcada por uma mistura de medo e esperança, pois o ambiente urbano nem sempre acolhe o indígena facilmente. Contudo, foi nesse novo espaço que os parentes de diferentes povos começaram a se reencontrar e a formar comunidades, cuidando uns dos outros e fortalecendo seus laços. O Parque das Tribos, nesse sentido, emerge como fruto desse reencontro e dessa força coletiva, em que o corpo está na cidade, mas o espírito permanece conectado às raízes e à luta contínua, agora com as novas gerações que também carregam essa herança.

O processo emancipatório foi marcado por inúmeras lutas. O Líder Karapãna Jolilson relatou que a primeira luta foi contra o abandono, seguida pela batalha pelo direito à terra, moradia e escola, enfrentando ameaças de despejo, violência e preconceito. A resistência foi ativa, com a realização de abaixo-assinados, busca por apoio no Ministério Público e entrevistas à imprensa. A luta foi travada com a palavra e com o corpo, superando noites sem luz ou comida, mas nunca sem coragem.

A Liderança Baré Claudia complementou que as lutas foram muitas, "desde carregar água no balde até enfrentar policial com documento na mão". Ela enfatizou que choraram, rezaram e resistiram juntos, e que a maior luta foi pelo reconhecimento como povo, e não como invasores.

Atualmente, os indígenas do PQT continuam lutando. O Líder Karapãna Jolilson afirmou que lutam por terra regularizada, por uma escola indígena de verdade, e por postos de saúde com respeito. A luta contra o preconceito e o esquecimento por parte do governo é constante, visando garantir que as novas gerações cresçam com identidade. Ele concluiu que, embora a forma da luta tenha mudado, sua força permanece inabalável.

A Liderança Baré Claudia finalizou que ainda estão lutando para existir com dignidade. Querem ser escutados nas políticas públicas, e desejam escola com seus saberes, saúde com suas plantas e seus pajés respeitados. A luta é por memória, por presença e por justiça, pois a cidade ainda precisa compreender que os povos indígenas são parte integrante dela.

A comunidade Parque das Tribos nasceu da "dor e da união" dos povos indígenas. Segundo o Líder Karapãna Jolilson, um pequeno grupo iniciou a ocupação de um terreno no Tarumã-Açu, sem títulos de propriedade, mas com a riqueza de suas histórias e um forte "chamado coletivo". A notícia de um "canto" onde poderiam se reunir se espalhou entre os parentes, transformando malocas em barracos, barracos em casas e, finalmente, casas em um espaço de luta e resistência. Inicialmente, mais de vinte povos se uniram nesse local, que, embora não legalizado, era considerado legítimo por ser o único onde podiam ser e viver plenamente sua identidade.

A Liderança Baré Claudia reforçou que a criação do Parque das Tribos foi uma resposta à "necessidade de existir com dignidade", não sendo um projeto governamental, mas sim uma iniciativa do próprio povo. A coragem de poucas famílias, cansadas de viver de favor, impulsionou o movimento. O terreno, inicialmente um local de mato alto, lama e mosquitos, representava, paradoxalmente, a liberdade. As famílias chegaram, limparam a área com terçados, plantaram pequenas roças e ergueram suas moradias com barro. O nome "Parque das Tribos" surgiu naturalmente, expressando a essência do local: uma terra de muitos, não de um só.

A organização social do Parque das Tribos teve início com a chegada dos primeiros anciãos e líderes. Conforme explicou o Líder Karapãna Jolilson, figuras como o cacique João Diniz, do povo Baré, e a dona Raimunda, do povo Kokama, foram fundamentais para acolher e reunir as famílias que chegavam do interior, fugindo do abandono, de conflitos e da seca. Mesmo na cidade, a floresta e a memória ancestral permaneceram vivas dentro de cada um. Cada povo que chegava trazia consigo seu modo de viver, e a comunidade, que começou com barracos de lona, rapidamente viu surgir reuniões sob a sombra de mangueiras ou no barracão da dona Raimunda. Nesses encontros, discutia-se o cuidado com as crianças, a segurança e a organização dos espaços. A comunidade criou seus próprios caminhos de governança, formando conselhos de saúde, educação e segurança, não baseados em "papéis do branco", mas na sabedoria dos encantados e no respeito aos anciãos. Essa organização enfrentou e superou ameaças de reintegração de posse em 2017 e 2021, mantendo-se firme com o apoio de parceiros como o Ministério Público Federal (MPF) e a Defensoria Pública da União (DPU), demonstrando que o território tem donos: o povo que o cuida.

A Liderança Baré Claudia detalhou que a força da comunidade reside na sua capacidade de se organizar coletivamente. Quem iniciou esse sonho de viver em paz foi o cacique João Diniz e a dona Raimunda, que acolheram as famílias. As decisões não são tomadas por uma única pessoa, mas em rodas de escuta e consenso. A criação de conselhos de mulheres, jovens

e saúde, e a organização da educação "na raça", refletem a autonomia e a resiliência dos povos. A união dos caciques e lideranças foi crucial para resistir às tentativas de remoção, reafirmando a presença de mais de 700 famílias de 35 povos na cidade. A resistência do PQT é uma "raiz" profunda, que não se limita à ocupação da terra, mas se estende à vivência da cultura e à defesa da vida.

A Comunidade Indígena Parque das Tribos, representa um marco na articulação social dos povos indígenas em contexto urbano no Amazonas. Fundada em 2014, a comunidade surgiu como resposta à ausência de políticas públicas que contemplassem as especificidades culturais e territoriais dos povos originários em áreas urbanas. De acordo com Freitas e Farias (2021), a constituição do Parque das Tribos evidencia uma forma de resistência e reexistência urbana, na qual a luta por território está intimamente associada à preservação cultural e à autonomia política dos povos indígenas.

A organização social se estrutura em torno de lideranças comunitárias, conselhos e associações locais que deliberam sobre aspectos como saúde, educação, segurança, meio ambiente e relações políticas. Costa (2022) explica que essa forma de autogestão reflete um modelo político comunitário que se contrapõe à lógica colonial do Estado, valorizando a consulta coletiva, o consenso e o fortalecimento das lideranças tradicionais, especialmente as mulheres, que desempenham papel essencial nas dinâmicas sociais e espirituais da comunidade.

No contexto político, o Parque das Tribos enfrentou duas tentativas de reintegração de posse, a primeira em 2017 e a segunda em 2021. Essas ações foram promovidas por interesses privados que reivindicavam a área para empreendimentos imobiliários, desconsiderando os direitos coletivos indígenas e ignorando a presença consolidada das famílias na região. Em ambas as ocasiões, a resistência foi liderada por caciques e lideranças locais, com o apoio de movimentos sociais, organizações não governamentais e instituições públicas, como a Defensoria Pública da União (DPU) e o Ministério Público Federal (MPF).

Por duas vezes, a Comunidade Parque das Tribos passou por processo de reintegração de posse, porém conseguiu seu reconhecimento como bairro indígena em 2021, após anos de luta e mobilização das lideranças locais (G1, 2021; SANTOS, 2024). Rosa e Reis (2023) apontam que a tentativa de remoção forçada da Comunidade Parque das Tribos revela um processo contínuo de invisibilização e negação de direitos, sendo necessário reconhecer o protagonismo indígena urbano como expressão legítima de luta e pertencimento ao território.

Figura 8: Segunda Reintegração de posse na Comunidade Parque das Tribos



Protesto contra a reintegração de posse em 2016 (Foto: Joilson Paulino)

Fonte: Amazonia real. Captura de tela. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/juiza-manda-expulsar-indigenas-do-parque-das-tribos-comunidade-que-recebeu-infraestrutura-da-prefeitura-de-manaus%E2%80%AF/>

Karapãna (2024) aponta que além da mobilização local, as lideranças indígenas da comunidade, como o cacique Domingos Barreto, do povo Tucano, e outras lideranças femininas e jovens, articularam estratégias de resistência que envolviam desde manifestações públicas até a atuação em espaços institucionais. Afirma ainda que essas lideranças têm desempenhado um papel essencial na reconfiguração da esfera política urbana, desafiando a lógica excludente dos projetos de “desenvolvimento” e afirmando seu direito ao território como dimensão de identidade e existência coletiva.

A pressão para a reintegração de posse também evidencia o conflito entre os interesses do capital imobiliário e os direitos territoriais dos povos indígenas em contextos urbanos. O crescimento urbano em Manaus, pautado pela especulação fundiária, avança sobre territórios vulnerabilizados, onde a presença indígena é sistematicamente desconsiderada nas políticas públicas e nos planos diretores municipais, o que amplia os riscos de remoções forçadas e violações de direitos.

O apoio de órgãos públicos e de redes interinstitucionais foi crucial para impedir a concretização das reintegrações de posse no Parque das Tribos. Nesse cenário, o fortalecimento das alianças entre os indígenas e defensores públicos, promotores federais, parlamentares sensíveis à causa indígena e pesquisadores engajados contribuiu para dar visibilidade à situação da comunidade. Por isso, Araújo (2023) ressalta que a articulação política demonstra a

emergência de um novo campo de luta indígena urbana, no qual a ancestralidade e os direitos constitucionais se tornam bases para a contestação das políticas de exclusão e da violência territorial promovida por agentes do Estado e do mercado. Nesse sentido, a pesquisadora indígena Eliane Fernandes Ferreira (2022), do povo Tikuna, ressalta que a mobilização coletiva foi fundamental para conter os processos de remoção e fortalecer a identidade territorial do grupo, evidenciando a atuação estratégica das lideranças no enfrentamento à violência institucional.

Durante a pandemia da COVID-19, a comunidade ganhou visibilidade nacional e internacional ao ser uma das primeiras áreas urbanas indígenas do Brasil a registrar casos da doença. A ausência de infraestrutura e acesso a serviços básicos agravou a vulnerabilidade dos moradores, o que motivou ações emergenciais de solidariedade. Nesse cenário, lideranças indígenas como Alessandra Munduruku e a própria cacica Raimunda da Cruz Ribeiro articularam campanhas de arrecadação e denúncias públicas. Souza e Cardenes (2024) informam que a pandemia reforçou o papel político das lideranças indígenas urbanas, que, mesmo diante de limitações institucionais, conseguiram mobilizar redes de apoio e ampliar o debate sobre os direitos dos povos originários em áreas metropolitanas. Além das ameaças externas, como a especulação imobiliária e a negligência do poder público, a comunidade também enfrenta desafios internos, como a manutenção da diversidade linguística e o fortalecimento dos vínculos comunitários diante da urbanização acelerada. Contudo, a resiliência do Parque das Tribos reside justamente em sua capacidade de articular múltiplas etnicidades em torno de um projeto coletivo de futuro.

O antropólogo e professor amazonense Altamiro Pereira do Nascimento (2020, p. 57) observa que a “convivência entre diferentes povos indígenas em um mesmo território urbano exige constante negociação cultural e política, mas também fortalece uma identidade panindígena, capaz de ampliar o alcance das reivindicações por direitos e visibilidade social”. Nesse sentido, a organização social do Parque das Tribos não se limita à sua estrutura física, mas envolve processos contínuos de articulação política, produção cultural e resistência simbólica. A comunidade é hoje um símbolo de luta e de inspiração para outros agrupamentos indígenas urbanos no Brasil, demonstrando que é possível afirmar a identidade indígena mesmo em contextos de intensa divergência e pressão cultural. Neste sentido, autores (GONÇALVES, 2025; SANTOS, 2020) concordam que a existência da Comunidade Parque das Tribos tem sido uma resposta concreta à invisibilização histórica dos povos indígenas nas cidades, representando um novo paradigma de pertencimento, resistência e autodeterminação.

O processo de formação do Parque das Tribos não se limitou a uma mera ocupação urbana, mas se constituiu como um movimento político de retomada e afirmação de direitos coletivos, especialmente o direito à terra, à moradia digna e ao reconhecimento étnico (SILVA, 2021; ARAÚJO, 2021). Composta atualmente por mais de 40 etnias, incluindo os povos Baré, Karapãna, Tukano, Tikuna, Sateré-Mawé, Dessana, Baniwa, entre outros, (KARAPÃNA, 2024), a comunidade PQT configura-se como um território multiétnico de práticas solidárias e organização autônoma.

A organização social da PQT é estruturada a partir de um modelo comunitário baseado em assembleias, conselhos representativos e lideranças tradicionais, que atuam na mediação de conflitos, na gestão dos interesses coletivos e na articulação com instituições públicas. De acordo com Baré (2022) e Lobo & Carvalho (2021), essa organização assume um papel central na preservação das tradições culturais e no enfrentamento dos desafios impostos pela urbanização, como a precariedade de infraestrutura, a exclusão social e o racismo institucional.

A PQT ainda enfrenta graves problemas de infraestrutura urbana e acesso a serviços públicos básicos. Apesar de algumas intervenções da prefeitura, como iluminação e pavimentação parcial, muitas demandas da comunidade seguem sem atendimento adequado (FARIAS, 2018; FREITAS e FARIA, 2021). “[..] Embora intervenções pontuais, como a pavimentação da Avenida Siusi, tenham sido iniciadas em 2024, estas beneficiaram parcialmente as famílias residentes, deixando grande parte das vias sem asfalto e sujeitas a alagamentos durante o período chuvoso” (ALMEIDA, 2024, p. 45). A precariedade e falta de continuidade nos serviços, especialmente no saneamento básico, coleta de lixo, saúde e educação agravam as condições de vida dos moradores, comprometendo a qualidade dos atendimentos oferecidos.

Nesse contexto, Araújo e Barroso (2014, p. 76) alertam que “é fundamental promover uma atuação estatal articulada, contínua e sensível às especificidades socioculturais da população indígena urbana”. A permanência da invisibilidade institucional reforça desigualdades históricas e limita o exercício pleno da cidadania. Assim, a efetivação de políticas públicas estruturantes depende do reconhecimento territorial e jurídico da comunidade. Sem esse marco, os direitos fundamentais permanecem condicionados a iniciativas fragmentadas e insuficientes.

2.3.2 Organização Política da Comunidade Indígena Parque das Tribos

A Organização Política da Comunidade Indígena Parque das Tribos constitui-se como um processo coletivo, dinâmico e fundamentado nas cosmologias, saberes e modos próprios de viver dos povos originários que compõem o território. Este modelo de gestão comunitária é profundamente enraizado nas práticas de governança indígena, que combinam elementos da tradição com as demandas do contexto urbano contemporâneo, reafirmando a autonomia, a autodeterminação e a resistência dos povos indígenas no espaço da cidade.

A organização política do Parque das Tribos remonta à década de 1980, quando famílias indígenas começaram a ocupar a região do bairro Cristo Rei, hoje reconhecido como Parque das Tribos. Segundo Karapãna (2024), esse processo foi impulsionado pela busca por melhores condições de vida e pela necessidade de garantir um território seguro para os povos indígenas urbanos. Para esta criação, a liderança de figuras como João Diniz (Baré) e Raimunda da Cruz Ribeiro (Kokama) foi fundamental para consolidar a comunidade e fortalecer sua identidade coletiva. A partir desse movimento de territorialização, fortaleceu-se uma rede de solidariedade e de construção coletiva que seria, posteriormente, a base para a constituição da liderança e das estruturas políticas da comunidade.

Karapãna (2024, p. 4) afirma que:

As primeiras reuniões com caráter organizacional ocorreram em 2012, no “barracão de Raimunda Kokama, mãe da liderança Lutana Kokama, que, juntamente com Messias Martins Moreira Kokama, então cacique-geral, coordenou os primeiros processos de planejamento e mobilização para a ocupação definitiva do território, efetivada entre os dias 14 e 18 de abril de 2014.

A governança do Parque das Tribos se estrutura a partir de um modelo coletivo, horizontal e participativo, sustentado pelos princípios da liderança tradicional indígena. As decisões são tomadas em assembleias abertas, onde as famílias, as lideranças de cada etnia e o cacicado se reúnem para deliberar sobre questões que envolvem o território, os direitos, os desafios sociais e as estratégias de resistência frente às ameaças externas, como os frequentes pedidos de reintegração de posse e a negligência dos poderes públicos.

Figura 9: Foto de uma Reunião de Consultas com os Comunitários Indígenas do Parque das Tribos



Fonte: Karapãna (2024, p. 16)

A figura do cacique possui uma centralidade simbólica e política, mas não opera como um chefe no sentido ocidental. O cacique é, sobretudo, aquele que carrega o “espírito do guerreiro” — como expressa Messias Kokama em vida —, responsável por mediar os interesses coletivos, garantir a unidade entre as etnias, conduzir os diálogos com as instituições externas (Estado, Prefeitura, Ministério Público, Funai e outras organizações) e proteger os direitos da comunidade (KARAPÃNA, 2024).

Figura 10: Foto de Messias Moreira Kokama. liderança/ era conhecido de Cacique Geral do parque das tribos



Fonte: Karapãna (2024, p. 5)

Karapãna (2024) esclarece que após o falecimento do Cacique Messias, vítima de complicações da Covid-19, a liderança foi assumida pela Cacica Lutana Kokama, que permanece à frente da comunidade, conduzindo os processos de luta pelo reconhecimento jurídico, pela regularização fundiária e pela garantia dos direitos coletivos dos povos indígenas urbanos. A gestão comunitária, no entanto, não se resume à liderança individual, sendo amparada por uma comissão de representantes das etnias, que atuam de forma colaborativa na construção das pautas, na organização das demandas e na mobilização das famílias.

Figura 11: Foto de Lucenilda Ribeiro de Albuquerque Kokama Cacica Mulher e liderança do Parque das Tribos



Fonte: Karapãna (2024, p. 5).

O modelo político do Parque das Tribos não reproduz as estruturas hierárquicas do Estado brasileiro, mas se organiza a partir dos princípios da coletividade, da oralidade, do consenso e da reciprocidade. Essa organização é, ao mesmo tempo, um instrumento de resistência e de afirmação da identidade coletiva, como destaca Joilson Karapãna, ao afirmar que “nossa política não está escrita em papéis, ela está nos ensinamentos dos nossos mais velhos, na escuta dos encantados e no compromisso com a vida coletiva” (KARAPÃNA, 2024, p. 9). Além da estrutura do cacicado, o Parque das Tribos conta com núcleos de organização setorial, como o grupo das mulheres, que conduz projetos de geração de renda e fortalecimento

cultural; o grupo da juventude, que atua nas frentes educativas e culturais; e o conselho de anciãos, cuja palavra é fundamental nas decisões que envolvem os rumos da comunidade.

A partir do reconhecimento formal conquistado junto à Prefeitura de Manaus, a luta dos povos do Parque das Tribos pela consolidação do território avançou para outros níveis de articulação institucional, sempre a partir da força da mobilização interna, da governança coletiva e das alianças com o poder legislativo, executivo e judiciário, além de organizações indigenistas e parceiros acadêmicos. Este processo, como relata Joilson Karapãna (2024, p. 8), foi decisivo para que “se garantisse a implantação de serviços públicos básicos, como energia elétrica, iluminação pública, abertura de ruas e, posteriormente, acesso a serviços de saúde, educação e infraestrutura comunitária.”

O Centro Cultural Indígena Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit, coordenado pela professora Claudia Baré, se consolidou como espaço educativo, linguístico e cultural de referência, não apenas para as crianças e jovens, mas também como um polo de articulação política, formação de lideranças e fortalecimento das identidades culturais e linguísticas dos 35 povos presentes na comunidade. A educação escolar indígena ali implementada segue princípios próprios, “fundamentados na oralidade, na memória coletiva, nos saberes ancestrais” (BARÉ, 2024, p. 4), assim como na pedagogia da resistência.

Figura 12: Foto de Claudia Baré Liderança Baré, fundadora e professora do Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit



Fonte: Karapãna (2024, p. 6)

Segundo Karapãna (2024), a atuação das lideranças indígenas sempre esteve intrinsecamente ligada à mediação constante com os poderes públicos, com a formulação de documentos, participação em audiências públicas, reuniões com procuradores da República, advogados da União e representantes dos órgãos de controle fundiário, como a Procuradoria Geral do Estado (PGE-AM) e o Instituto de Terras do Amazonas (ITEAM). Este modelo de atuação revela não apenas uma organização administrativa, mas uma prática política fundamentada em princípios cosmológicos e comunitários dos povos indígenas, que se traduz na defesa do território, da cultura, da saúde, da educação e dos direitos coletivos.

A governança da comunidade, como detalha Karapãna (2024), estrutura-se em torno de uma Coordenação Geral, liderada pelo cacicado, atualmente exercido pela Cacica Lutana Kokama, que tem como apoio a Comissão das Etnias, formada por representantes de cada povo residente na comunidade. Esta comissão tem caráter deliberativo e consultivo, sendo responsável por construir consensos nas tomadas de decisão que envolvem tanto as questões internas da comunidade quanto as pautas externas, relativas ao diálogo com o Estado e com a sociedade civil. Essa estrutura organizacional reflete, na prática, aquilo que Gersem Baniwa (2020, p. 42) conceitua como uma “cosmopolítica indígena, onde o fazer político não se separa do cuidado com a terra, com os corpos, com os ancestrais e com os encantados”. O território, nesse sentido, não é apenas um espaço físico, mas um espaço existencial, epistêmico e espiritual.

A luta do Parque das Tribos, como bem define Márcia Wayna Kambeba (2021, p. 58):

[...] é a materialização de um projeto de vida coletivo, que rompe com a lógica colonial da cidade pensada apenas para os não indígenas, e propõe, ao contrário, um modelo de cidade pluriétnica, intercultural, sustentável e baseada nos princípios do bem viver indígena.

Este projeto de vida se expressa não apenas na defesa da terra, mas também na afirmação dos direitos linguísticos, na proteção dos saberes tradicionais, na transmissão da memória e na resistência contra as forças do apagamento cultural e da violência estrutural.

A partir de 2019, durante o episódio de tentativa de reintegração de posse movida pelo empresário Gerson Vargas, a articulação das lideranças do Parque das Tribos fortaleceu ainda mais a interlocução política. Neste momento, a mobilização garantiu o apoio do vereador João Almeida e o compromisso público do então prefeito de Manaus, Arthur Virgílio Neto, que reconheceu oficialmente a existência do Parque das Tribos como território indígena urbano. Neste sentido, Karapãna (2024, p. 11) ressalta que:

este reconhecimento foi fundamental para a consolidação de serviços públicos essenciais e para garantir que o Parque das Tribos passasse a ser visto não como uma ocupação irregular, mas como um bairro indígena pluriétnico, com direito à cidade, ao território e à cultura.

Com base nesse reconhecimento, foram implementados projetos de urbanização, como a instalação de rede elétrica, a abertura de vias públicas e a implantação de postes de iluminação, além do início do processo de regularização fundiária, que ainda segue em tramitação. A luta, contudo, não cessou. Ela se ampliou para a defesa da saúde, da educação escolar indígena, da valorização das línguas originárias e do fortalecimento das organizações comunitárias. A governança do Parque das Tribos, portanto, é resultado de um modelo de gestão política, cultural e espiritual, que articula as epistemologias indígenas aos desafios contemporâneos da vida urbana, como afirma Karapãna (2024, p. 12): “o Parque das Tribos não é só um espaço de moradia, mas um território de vida, um território político, cultural e espiritual, onde a luta pela existência se faz também luta pela memória, pelo futuro e pela dignidade dos povos indígenas”. Nesse sentido, a comunidade é exemplo concreto de resistência e afirmação dos direitos indígenas em contexto urbano, demonstrando que a luta pela terra não se limita aos territórios demarcados, mas se estende a todos os espaços onde os corpos indígenas, suas memórias, saberes e espiritualidades se fazem presentes.

A consolidação do Parque das Tribos não se deu de maneira espontânea ou assistemática, mas como resultado direto de um processo profundamente organizado, baseado nos princípios da coletividade, da reciprocidade, da solidariedade e da resistência dos povos indígenas em contexto urbano. Karpãna (2024 p. 15) destaca que “a ocupação foi, desde o início, uma ação política, cultural e espiritual, orientada pelo desejo de garantir não apenas moradia, mas um território de afirmação étnica e de construção do bem viver indígena dentro da cidade.”

Esse processo foi conduzido por uma articulação estratégica entre lideranças indígenas locais, como a Cacica Lutana Kokama, o próprio Joilson Karapãna, a professora Cláudia Baré e muitos outros, que, juntos, buscaram dialogar com os órgãos do Estado, como o Ministério Público Federal (MPF), a Advocacia-Geral da União (AGU), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI, hoje Fundação Nacional dos Povos Indígenas), o Instituto de Terras do Amazonas (ITEAM) e a Defensoria Pública do Estado (KARAPÃNA, 2024).

A realização do croqui comunitário em 2016, com apoio dos pesquisadores do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA) e que também compõe a tese do Dr. Glademir Sales, foi um marco fundamental para a legitimação do território, permitindo à comunidade visualizar, reconhecer e planejar sua própria organização espacial de maneira coletiva, pluriepistêmica e fundamentada em seus próprios referenciais culturais e territoriais (KARAPÃNA, 2024).

[illegible]

Fonte: Karapãna (2024, p. 13).

O croqui não representava apenas a ocupação física, mas também a configuração das redes de parentesco, das etnias presentes, dos espaços de sociabilidade, das malocas, dos espaços rituais, dos centros culturais e dos pontos de organização comunitária, como bem explica Karapãna (2024, p. 22): “nós não desenhamos apenas um mapa, desenhamos nossa memória, nossa espiritualidade e nosso projeto de vida coletiva”.

O processo de reconhecimento da comunidade como bairro indígena urbano, formalizado pela Lei Municipal nº 2.781 de 16 de setembro de 2016, foi resultado direto desse conjunto articulado de ações, que combinaram mobilização comunitária, resistência jurídica e visibilidade política. Essa conquista foi fundamental não apenas do ponto de vista legal, mas também simbólico, pois rompeu com a lógica histórica do Estado brasileiro de invisibilização dos povos indígenas em contextos urbanos (KARAPÃNA, 2024).

As práticas educativas, culturais e espirituais foram pilares centrais para a organização do Parque das Tribos. A fundação, em 15 de fevereiro de 2015, do Centro Cultural Indígena Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit, sob a liderança da professora Cláudia Baré, consolidou-se como uma referência em educação bilíngue, revitalização linguística — especialmente da língua Nheengatu — e transmissão dos saberes ancestrais para as novas gerações (KARAPÃNA, 2024). Esse espaço não se limita às funções de uma escola formal, ele é, simultaneamente, um centro de resistência, de produção cultural e de fortalecimento identitário. Como destaca a própria experiência de outros povos, como observa Eliane Potiguara (2019, p. 33): “a educação indígena não é apenas a transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas, sobretudo, a transmissão de saberes ancestrais, de memórias e de modos de existência que nos mantêm vivos”.

O crescimento populacional do Parque das Tribos, que atualmente abriga mais de 1.700 famílias, totalizando cerca de 3.600 pessoas, não é apenas um dado demográfico, mas “expressão concreta da busca por dignidade” (KARAPÃNA, 2024, p. 28), por território e pela preservação dos modos de vida indígenas dentro do espaço urbano. Karapãna (2024, p. 29) destaca essa população é composta por:

indígenas provenientes de diversas regiões do Amazonas, como São Gabriel da Cachoeira, Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro, Benjamin Constant, Tabatinga, Santo Antônio do Içá, Manacapuru, Iranduba e da própria Manaus, além de outros vindos do Alto Rio Negro e do Baixo Solimões.

Reflete que a composição pluriétnica, longe de ser um problema, é vivenciada como uma riqueza cultural e espiritual, que fortalece os vínculos comunitários e os processos de

autogestão e governança intercultural (KARAPÃNA, 2024). Assim, destaca-se que a identidade indígena não é fixada no espaço geográfico, mas nos vínculos que se mantêm vivos, nos saberes, nas línguas, nos rituais e na organização social, independentemente de estarem na floresta, na aldeia ou no espaço urbano (CUNHA, 1992,).

No que diz respeito ao modelo de organização política da comunidade, podemos entender que está baseada em uma governança compartilhada, sendo:

articulada como o cacicado — atualmente sob a liderança da Cacica Lutana Kokama — com a Comissão das Etnias, composta por representantes de cada povo, além dos núcleos de mulheres, jovens e anciãos, que desempenham papel ativo na formulação das decisões, na gestão do território e na mediação dos conflitos (KARAPÃNA, 2024, p. 30).

Assim, as cidades não podem ser consideradas como espaços neutros, pois elas representam territórios de disputa simbólica, política e existencial. “Quando os povos indígenas constroem seus territórios dentro das cidades, eles não estão apenas reivindicando espaço físico, mas reafirmando as suas cosmologias, epistemologias e formas de vida” (BANIWA, 2020, p. 42). Ideia reforçada com David Temb  (2018, p. 54): “o território é mais do que chão; é onde estão os espíritos, onde estão os saberes, onde está a nossa continuidade como povo”.   essa concepção que move a luta do Parque das Tribos, que não busca simplesmente um pedaço de terra, mas o direito de existir como povo, com sua cultura, sua língua e sua espiritualidade.

A política no Parque das Tribos difere da "política dos brancos", que se restringe a papéis e reuniões de gabinete. O Líder Karapãna Jolilson explicou que a política indígena no PQT emerge do "chão", da conversa e da escuta com os mais velhos e os encantados. As decisões são tomadas coletivamente, em reuniões com todos os povos, onde cada um tem seu representante e sua voz. Existem grupos específicos, como o das mulheres, dos jovens e dos anciãos, que guardam os ensinamentos. Ele mencionou que, embora a cacica Lutana esteja na coordenação geral, as decisões são tomadas pelo coletivo. O apoio externo, vindo do MPF, da DPU e da universidade, foi conquistado através de muita luta, mobilização, enfrentamento de reintegrações de posse, elaboração de mapas e documentos. Não foi algo dado gratuitamente, mas fruto da fôrça e da resistência dos povos. A luta por regularização fundiária e direitos plenos continua, mas a organização interna permanece firme, enraizada na memória e na identidade dos povos.

A Liderança Baré Claudia descreveu que aprenderam com os mais velhos que política não é grito ou disputa, mas escuta, partilha e cuidado mútuo. Ela relatou que, ao iniciar o PQT, a fôrça vinha da própria comunidade, sem apoio externo, baseada na sabedoria e coragem de

quem veio da beira do rio e da aldeia. A verdadeira liderança não se manifesta apenas em quem usa cocar, mas em quem ouve a comunidade. Ela destacou que o Centro Cultural Indígena Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit é um espaço político fundamental, onde se ensina a língua, a história e a espiritualidade dos povos, garantindo que a memória permaneça viva. O diálogo com o governo e a justiça é uma estratégia de resistência com sabedoria, visando assegurar que as crianças cresçam conhecendo sua identidade e cultura.

Os territórios indígenas urbanos, como o Parque das Tribos, configuram-se, portanto, como espaços de resistência e produção de futuro, nos quais os povos originários enfrentam as lógicas de apagamento, violência e marginalização impostas pelo modelo colonial de cidade. Nesses contextos, a reivindicação territorial transcende a mera ocupação física, constituindo-se como um processo de reafirmação das cosmologias, epistemologias e modos de vida indígenas, consolidando-se como um contraponto à hegemonia urbana excludente. Assim, o conceito de território vai além do espaço geográfico, sendo um elemento fundamental para a preservação dos saberes, da memória e da continuidade dos povos originários (PAIVA, 2024). Nessa perspectiva, a Comunidade Parque das Tribos é mais do que um território urbano ocupado, ela é, sobretudo, um projeto de vida, de resistência, de memória e de futuro. É um exemplo vivo de que a luta dos povos indígenas não se encerra nas fronteiras das Terras Indígenas demarcadas, mas se expande para todos os espaços onde seus corpos, suas vozes, seus saberes e seus encantados estão presentes.

2.3.3 Aspectos Culturais da Comunidade Indígena Parque das Tribos

A comunidade indígena Parque das Tribos representa muito mais do que um espaço físico, ela é a materialização de um território simbólico, político e epistêmico, profundamente enraizado nas cosmologias dos povos indígenas que ali habitam. A comunidade indígena urbana, composta por aproximadamente 35 etnias distintas, reflete a potência da diversidade cultural, linguística e espiritual dos povos originários, como destaca Gersem Baniwa (2023, p. 19): “[...] a presença indígena nas cidades não é um fenômeno recente, mas um processo contínuo de resistência e reafirmação identitária, no qual os povos indígenas constroem espaços de pertencimento e preservação de seus saberes tradicionais.”

A formação desse território resulta de processos de resistência e afirmação identitária que expressam a recusa dos povos indígenas em serem assimilados, apagados ou transformados em meros objetos folclóricos. A presença indígena em espaços urbanos reafirma a convicção de que o indígena não está vinculado exclusivamente ao espaço da floresta, mas que “constitui

uma condição ontológica, existencial e política que se manifesta onde estiverem seus corpos, suas memórias e suas práticas culturais.” (BANIWA, 2023, p. 27).

No entendimento de Ailton Krenak (2019), as populações indígenas não podem ser tratadas como sobreviventes de um mundo que já não existe. Ao contrário, são sujeitos contemporâneos que, ao se deslocarem para os centros urbanos, levam consigo os seus saberes e suas formas próprias de organizar a vida. O Parque das Tribos encarna essa vitalidade, ao articular a ancestralidade com os desafios do presente.

Figura 15: Moradores do Parque das Tribos participam de reunião sobre regularização fundiária.



Fonte: APURINA (2021).

O cotidiano da comunidade é marcado por práticas culturais que mantêm vivos os conhecimentos ancestrais. As cerimônias de cura, os rituais de passagem, a pajelança, os cantos sagrados e as danças cerimoniais, como a Dança dos Mascarados e os rituais da menina-moça, não apenas reafirmam os vínculos espirituais com os encantados, mas também funcionam como processos pedagógicos e de fortalecimento comunitário. Essas práticas são fundamentais para a “preservação da identidade indígena e para a transmissão dos saberes tradicionais às novas gerações” (KAMBEBA, 2021, p. 52).

Embora as práticas culturais desempenhem um papel crucial na preservação da identidade indígena, a inserção dos povos originários em contextos urbanos também os expõe a dinâmicas que podem reformular ou hibridizar essas expressões tradicionais. Como observa José Ribamar Bessa Freire (2022, p. 67): “a cidade impõe desafios à continuidade das práticas ancestrais, exigindo adaptações que nem sempre são aceitas sem tensões internas na comunidade”. A este respeito, Cunha (2023, p. 58) evidencia que:

O contato constante com diferentes culturas, sistemas econômicos e estruturas sociais urbanas pode conduzir a uma ressignificação das cerimônias de cura, pajelança e danças rituais, distanciando-as de seus significados originais e reconfigurando-as sob novas perspectivas. Além disso, a transmissão de saberes tradicionais não ocorre de forma imutável, mas sim dentro de processos dinâmicos, que envolvem tanto resistência quanto transformação.

Essas mudanças podem levar à perda de elementos fundamentais das tradições indígenas ou à emergência de formas híbridas que combinam referências originárias com influências urbanas. Assim, a presença indígena na cidade não apenas reforça sua identidade cultural, mas também a insere em um contexto de constante negociação, em que preservação e adaptação coexistem como forças igualmente determinantes.

Liebgott (2024) aponta que a extinção progressiva dos rituais indígenas em contextos urbanos reflete um processo de desestruturação cultural impulsionado pela urbanização acelerada, marginalização social e perda de territórios tradicionais. Nessa compreensão, Schubert (2024) acrescenta que a migração forçada dos povos indígenas para as cidades frequentemente resulta na fragmentação de suas práticas rituais, pois os espaços urbanos não oferecem condições adequadas para a realização de cerimônias que exigem conexão com a natureza e os espíritos ancestrais. Ademais, Magamine (2024) conclui que a invisibilização dos indígenas urbanos contribui para a erosão de suas tradições, uma vez que a sociedade envolvente tende a desconsiderar suas práticas culturais como legítimas, reforçando a ideia de que a identidade indígena está restrita às aldeias e florestas (NAGAMINE, 2024).

A análise de Botelho e Weigel (2011) oferece uma perspectiva crucial sobre a dinâmica de transformação cultural em comunidades indígenas, destacando como a pressão econômica atua como um vetor significativo na ressignificação de rituais tradicionais. Este fenômeno transcende uma simples adaptação, configurando-se como uma reestruturação profunda do propósito e da forma dessas práticas culturais.

A inserção, muitas vezes assimétrica e coercitiva de comunidades indígenas em economias de mercado capitalistas impõe novas necessidades de subsistência. Diante da escassez de recursos ou da busca por alternativas econômicas, o patrimônio imaterial dessas culturas, incluindo seus rituais, torna-se passível de ser reconfigurado para atender a demandas externas. Essa "acessibilidade" visa, em última instância, a comercialização para um público não-indígena, predominantemente turístico.

A ressignificação de rituais indígenas no contexto do turismo é um processo complexo que envolve a negociação entre a salvaguarda da identidade cultural e a geração de renda. Conforme argumenta Ramos (2018, p. 123), “a mercantilização das culturas indígenas conduz

a uma perda de autenticidade e à espetacularização de suas práticas”. O Ritual da Tucandeira, praticado pelos Sateré-Mawé, exemplifica essa dinâmica, ao ser transformado em “atração turística” e perder parte de seu significado original (Grünewald, 2002).

Figura 16: Agência de turismo comercializando o Ritual da Tucandeira



Fonte: (AMAZON AMANIG TOURS, 2024) disponível em: <https://manausjungletours.com>

A tensão entre a preservação cultural e as demandas econômicas globais é um tema recorrente em estudos sobre a resignificação de tradições indígenas, como discutido por Oliveira (2015) em sua análise sobre a dinâmica similar em outras comunidades, como a Sateré-Gavião.

Figura 16: Amazonastur inicia levantamento para ordenar atividade turística em comunidades indígenas do rio Negro



Fonte: (AMAZONASTUR, 2019) disponível em: <https://www.amazonastur.am.gov.br/amazonastur-inicia-levantamento-para-ordenar-atividade-turistica-em-comunidades-indigenas-do-rio-negro/>

A análise de espaços étnicos turísticos e suas interfaces simbólicas corrobora a complexidade dessa interação, mostrando que a performance cultural para o turismo pode levar ao esvaziamento do conteúdo simbólico e da vitalidade de uma tradição (COHN, 2013). Essa dinâmica se alinha com discussões (MAGNANI, 2003) mais amplas sobre as culturas populares e seus novos contextos de performance no Brasil contemporâneo, em que a espetacularização e a adaptação para públicos externos são temas recorrentes.

A urbanização também impacta diretamente a transmissão dos saberes tradicionais. Alberto (2025) afirma que ausência de espaços comunitários adequados e a falta de políticas públicas voltadas para a preservação das culturas indígenas urbanas dificultam a continuidade dos rituais, levando ao seu desaparecimento gradual. Carneiro e Cunha (2023) explicam que esse processo de apagamento cultural é reforçado pela assimilação forçada, que impõe aos indígenas urbanos a necessidade de se adaptarem às normas da sociedade dominante, muitas vezes, em detrimento de suas práticas ancestrais.

A cultura no Parque das Tribos é uma prática diária. Conforme o Líder Karapãna Jolilson, ela se manifesta na culinária com tucupi, nas rezas matinais, nas pinturas corporais e nos ensinamentos de artesanato e arco. A pluralidade étnica é um desafio e, ao mesmo tempo, uma "escola", em que se aprende a respeitar o outro sem perder a própria identidade. O Centro Cultural Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit é o ponto de encontro dessas culturas, um espaço de harmonia onde o "espírito indígena" se mantém forte, mesmo em um ambiente urbano. A

cultura é viva, presente nos cantos noturnos, no batido do maracá e na escuta do "mato", mesmo sem a floresta física.

A Liderança Baré Claudia detalhou que se mantém a língua, o grafismo, o canto e a medicina tradicional. Cada povo possui sua casa de reza, festas e comidas típicas, promovendo um intercâmbio de saberes. Rodas de história, danças e pinturas são práticas comuns, pelas quais os mais velhos transmitem seus conhecimentos aos mais novos. O Centro Cultural, conhecido como "casa dos saberes", é o coração do território, onde o canto se transforma em ensinamento, o grafismo em livro, e línguas como o Nheengatu são faladas com orgulho. É um espaço de cura física e espiritual, onde mulheres e jovens aprendem com os anciãos, e a memória ancestral caminha viva.

Os rituais e cerimônias são parte integrante da vida no PQT. O Líder Karapãna Jolilson mencionou rituais de passagem, cura e proteção, além de cerimônias com tabaco, dança do beija-flor e cantos ancestrais. Ele explicou que alguns povos realizam festa da menina-moça, outros têm batismo na mata, e que o tempo de cada povo é respeitado. A presença de pajés ou anciãos guia esses rituais, tornando o PQT um lugar sagrado que abriga e harmoniza diversos cantos.

A Liderança Baré Claudia descreveu rituais de alimentação do espírito, roda de canto e bênçãos de nascimento. Ela enfatizou que cada povo traz um saber e que há cerimônias noturnas, com silêncio e tambor. Ela concluiu que, mesmo sendo diferentes, tudo se conecta, e que os rituais mantêm viva a ligação com os encantados e os que vieram antes.

A cultura no Parque das Tribos é uma prática diária. Conforme o Líder Karapãna Jolilson, ela se manifesta na culinária com tucupi, nas rezas matinais, nas pinturas corporais e nos ensinamentos de artesanato e arco. A pluralidade étnica é um desafio e, ao mesmo tempo, uma "escola", onde se aprende a respeitar o outro sem perder a própria identidade. O Centro Cultural Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit é o ponto de encontro dessas culturas, um espaço de harmonia onde o "espírito indígena" se mantém forte, mesmo em um ambiente urbano. A cultura é viva, presente nos cantos noturnos, no batido do maracá e na escuta do "mato", mesmo sem a floresta física.

A Liderança Baré Claudia detalhou que se mantém a língua, o grafismo, o canto e a medicina tradicional. Cada povo possui sua casa de reza, festas e comidas típicas, promovendo um intercâmbio de saberes. Rodas de história, danças e pinturas são práticas comuns, onde os mais velhos transmitem seus conhecimentos aos mais novos. O Centro Cultural, conhecido como "casa dos saberes", é o coração do território, onde o canto se transforma em ensinamento, o grafismo em livro, e línguas como o Nheengatu são faladas com orgulho. É um espaço de

cura física e espiritual, onde mulheres e jovens aprendem com os anciãos, e a memória ancestral caminha viva.

Os rituais e cerimônias são parte integrante da vida no PQT. O Líder Karapãna Jolilson mencionou rituais de passagem, cura e proteção, além de cerimônias com tabaco, dança do beija-flor e cantos ancestrais. Ele explicou que alguns povos realizam festa da menina-moça, outros têm batismo na mata, e que o tempo de cada povo é respeitado. A presença de pajés ou anciãos guia esses rituais, tornando o PQT um lugar sagrado que abriga e harmoniza diversos cantos.

A Liderança Baré Claudia descreveu rituais de alimentação do espírito, roda de canto e bênçãos de nascimento. Ela enfatizou que cada povo traz um saber e que há cerimônias noturnas, com silêncio e tambor. Ela concluiu que, mesmo sendo diferentes, tudo se conecta, e que os rituais mantêm viva a ligação com os encantados e os que vieram antes.

No PQT, observa-se que as narrativas cosmogônicas, histórias de origem, cantos e palavras dos mais velhos funcionam como mecanismos de preservação da memória coletiva e enfrentamento às tentativas de apagamento cultural (SILVA, 2024). Neste entendimento, Vieira e Naglis (2023) concluem que a transmissão oral do conhecimento desempenha um papel essencial na manutenção da identidade indígena, especialmente em contextos urbanos, onde a pressão assimilacionista ameaça silenciar os saberes ancestrais. Apesar dessas adversidades, Souto (2022) destaca que a oralidade continua a ser um pilar fundamental para a reafirmação da identidade e a resistência frente à marginalização social, permitindo que os povos originários construam espaços de pertencimento e preservação cultural. No entanto, a comunidade PQT enfrenta o desafio da preservação das línguas originárias dos povos que nela habitam. Elas carregam os conhecimentos, as histórias, as cosmologias e as relações com a terra e com os seres invisíveis, sendo fundamentais para a transmissão da cultura às novas gerações (KOPENAWA, 2015).

Diante dos aspectos abordados, entendemos que a PQT não é apenas um espaço de moradia, mas um território de resistência, de produção de conhecimentos, de enfrentamento ao racismo estrutural e às epistemologias coloniais. A PQT exemplifica o que Ailton Krenak (2019) define como a “suspensão do fim do mundo”, pois, apesar das tentativas históricas de apagamento, os povos indígenas seguem criando mundos, resistindo e ensinando que outros modos de existência são não apenas possíveis, mas necessários. Assim, o Parque das Tribos é, portanto, uma ponte – viva, pulsante e em constante transformação por reunir indígenas que lutam para manterem viva a sua cultura: "ser indígena hoje é construir, cotidianamente, pontes

entre os nossos ancestrais e os nossos filhos, para que eles não esqueçam quem são, de onde vieram e o que é preciso fazer para continuar existindo" (Baniwa, 2006, p. 33).

2.3.3.1 Rituais e Cerimônias Comunidade Indígena Parque das Tribos

No território simbólico e concreto que é o Parque das Tribos, as cerimônias e rituais transcendem o entendimento ocidental de religiosidade, pois não se trata apenas de práticas espirituais isoladas, mas de sistemas complexos que articulam cura, educação, fortalecimento comunitário, transmissão de saberes e conexão com os mundos visíveis e invisíveis. Na concepção dos povos indígenas que ali habitam, a espiritualidade é indissociável da vida cotidiana, da relação com a terra, com os ancestrais, com os encantados e com os seres da floresta. Os rituais indígenas são memórias vivas dos ancestrais, carregando ensinamentos que atravessam gerações e reafirmam o pertencimento ontológico dos povos originários ao seu modo próprio de existência (POTIGUARA, 2018).

Entendemos que, mesmo em contexto urbano, essas práticas resistem ao processo contínuo de apagamento promovido pela colonialidade, mantendo a pulsação dos territórios de origem, apesar do concreto e do asfalto.

Durante a entrevista, o líder Karapãna ressaltou que entre as práticas cerimoniais indígenas na PQT, destacam-se os rituais de pajelança, realizados tanto em caráter coletivo quanto individual, conduzidos por lideranças espirituais como pajés, benzedeiras e curadores. Nesses rituais, são mobilizados cantos sagrados, defumações com ervas como breu, cipó ambé e jurema, além de banhos de ervas e uso de objetos sagrados como maracás e flechas, que atuam como tecnologias espirituais de cura e equilíbrio. Segundo Souza (2010), a pajelança Sateré-Mawé envolve um regime de cura que entrelaça regras, comportamentos e normas a serem seguidas, conectando os praticantes a seres imateriais e espíritos curandeiros que orientam os processos de cura e proteção.

Joilson Karapãna, liderança do povo Karapãna e morador do Parque das Tribos, afirma que os rituais não têm sido praticados com tanta frequência como há algum tempo atrás e esclarece que os rituais não são apenas formas de espiritualidade, mas:

[...] são momentos em que fortalecemos a nossa existência, chamamos nossos encantados, protegemos nossa comunidade e ensinamos aos nossos jovens que ser indígena não é só uma identidade, mas uma responsabilidade com os que vieram antes e com os que virão depois (KARAPÃNA, 2024, p. 3).

Furtado (2022), destaca que nas aldeias os rituais de passagem, são uma celebração da menina-moça, marcam momentos de transição na vida das jovens mulheres, simbolizando o ingresso na fase adulta. Nessas cerimônias, a coletividade se reúne para reconhecer o papel da mulher dentro da cosmologia do povo, envolvendo práticas de reclusão, ensinamentos das anciãs, pintura corporal, preparo de alimentos cerimoniais e cânticos que invocam proteção e força para a nova etapa da vida.

Costa (2009) esclarece que os rituais de dança, como a Dança dos Mascarados, são expressões culturais e espirituais presentes em diversos povos que compõem o Parque das Tribos. Essas danças não são apenas manifestações estéticas, mas ritos de comunicação com os encantados, com os donos da floresta, da água e do ar. Os mascarados representam entidades espirituais que protegem a comunidade, regulam os desequilíbrios e ensinam, por meio do movimento, as lições do cosmos.

Os instrumentos musicais indígenas, como maracás, tambores e flautas, são fundamentais na preparação dos rituais e carregam conhecimentos ancestrais específicos. Nesse contexto, Simas (2023) informa que cada som produzido nesses instrumentos estabelece conexões com dimensões espirituais distintas, convocando presenças que participam das cerimônias. O maracá transcende sua função musical e se torna um objeto sagrado, sendo utilizado para invocar entidades espirituais e criar um equilíbrio entre o mundo físico e o espiritual.

Outro rito fundamental praticado na comunidade é o uso da caiçuma. Silva (2015) explica que a caiçuma é uma bebida fermentada tradicionalmente preparada com mandioca ou milho, desempenha um papel essencial nos rituais indígenas. Além de ser consumida em festas, encontros e cerimônias de cura, a caiçuma simboliza reciprocidade, hospitalidade e conexão espiritual dentro da comunidade. Seu consumo reforça os laços sociais e estabelece uma relação direta com os espíritos ancestrais, que são honrados durante os rituais. Cláudia Baré, professora e liderança do povo Baré do PQT, ressalta que:

[...] as nossas cerimônias são também nossas escolas, onde as crianças aprendem quem são, de onde vieram, qual é o papel delas dentro da comunidade e no mundo. Quando ensinamos nossos cantos, nossas línguas e nossos rituais, nós não estamos ensinando só cultura, estamos ensinando como existir de forma digna e forte enquanto povo indígena (BARÉ, 2024, p. 2).

As cerimônias vinculadas aos ciclos da natureza, como as festas da colheita, da pesca ou da chegada das chuvas, também se fazem presentes no calendário ritual da comunidade. Mesmo em espaço urbano, os povos do Parque das Tribos mantêm a sincronia com os ritmos

da terra, reforçando que a espiritualidade não se dissocia do equilíbrio ambiental e da coletividade. Oliveira (2019) registra que os rituais e cerimônias indígenas não apenas fortalecem os vínculos espirituais, mas também atuam como práticas de resistência cultural, política e epistêmica frente aos processos de invisibilização e apagamento historicamente impostos aos povos originários. A realização de rituais em espaços urbanos representa um ato de resistência, demonstrando que os povos indígenas seguem vivos, encantados e em luta pela manutenção de suas cosmologias e territórios.

As práticas cerimoniais do Parque das Tribos não são apenas memórias do passado, mas presenças ativas, pulsantes e necessárias, que mantêm os povos originários firmes na luta por dignidade, território, cultura e vida plena, mesmo dentro dos desafios impostos pela urbanização e pela colonialidade.

CAPÍTULO 3: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Educação Especial (EE) no contexto brasileiro é intrinsecamente fundamentada em um robusto conjunto de marcos legais que desempenham um papel primordial na garantia e progressão do processo educacional dos estudantes identificados como público-alvo da educação especial (PAEE). A trajetória legislativa no Brasil reflete uma evolução significativa, partindo de uma perspectiva assistencialista para uma abordagem inclusiva, consolidada pela Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação para todos, sem discriminação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) é um dos pilares dessa estrutura, ao normatizar a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, definindo o PAEE como estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Contudo, o grande divisor de águas foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008). Este documento não apenas reforçou a matrícula de estudantes PAEE em classes comuns do ensino regular, mas também estabeleceu a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço complementar e/ou suplementar à escolarização, e não substitutivo (OLIVEIRA; ABREU, 2017). Esses marcos são primordiais porque não apenas estabelecem direitos, mas também direcionam as políticas e práticas pedagógicas, visando a eliminação de barreiras para a plena participação e aprendizagem.

Ao longo da história da Educação Especial no Brasil, observam-se diferentes modelos educacionais que refletem as concepções sociais e pedagógicas de cada época. Inicialmente, predominou o modelo segregacionista, com a criação de instituições especializadas que isolavam os estudantes com deficiência do ensino regular. Posteriormente, emergiu o modelo integracionista, que buscava inserir esses estudantes em escolas comuns, mas exigindo que eles se adaptassem ao sistema existente, sem que a escola passasse por transformações significativas. A partir da PNEEPEI, o paradigma da inclusão ganhou força, defendendo que a escola comum deve se adaptar para acolher a diversidade de todos os estudantes, incluindo o PAEE (SILVA, 2018). Este modelo preconiza a convivência e a aprendizagem de todos no mesmo ambiente escolar, com os suportes necessários. A complexidade dessa transição e os desafios de implementar uma educação verdadeiramente inclusiva ainda são objeto de debate, levantando a questão sobre a distinção e a intersecção entre "Educação comum ou especial?" nas diretrizes políticas brasileiras (PLETSCH; SOUZA, 2019).

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume um papel essencial. Ele é concebido como um serviço que identifica, elabora, organiza e disponibiliza recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando barreiras para a plena participação e aprendizagem dos estudantes PAEE. O AEE é ofertado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas, no contraturno da escolarização regular, e tem como objetivo desenvolver habilidades, estratégias e conhecimentos que auxiliem o estudante a superar as barreiras encontradas no processo de escolarização. A profundidade da análise do AEE nesta seção visa demonstrar como ele se configura como o braço operacional da política de educação inclusiva, sendo fundamental para que o direito à educação seja efetivado para todos os estudantes.

Este capítulo visa, portanto, estabelecer um panorama detalhado da Educação Especial no Brasil, explorando a evolução e as características dos diferentes modelos educacionais destinados às pessoas com necessidades educacionais especiais, além de analisar de forma aprofundada o papel essencial desempenhado pelo AEE na construção de uma educação mais equitativa e acessível.

3.1 Contextualização Nacional da Educação Especial

Romeu Sassaki (2012) fornece uma análise didática da história da EE no Brasil, estruturando-a em quatro paradigmas distintos: a) Exclusão (manifestada pela rejeição social), b) Institucionalização (caracterizada pela segregação), c) Integração (refletindo o modelo médico da deficiência) e d) Inclusão. Dessa forma, uma compreensão aprofundada da história da EE no país requer uma análise dos marcos históricos relevantes, considerando não apenas a legislação pertinente, mas também os aspectos econômicos e o paradigma associado a cada período da evolução da EE no Brasil.

Entender a história da EE no Brasil implica em investigar os elementos fundamentais da formação histórica do país, contemplando a diversidade de sua população e as características das desigualdades que persistem ao longo das gerações, refletindo até os dias atuais. Nesse sentido, Kassir (2011) destaca que o Brasil foi moldado pela diversidade de suas populações e suas respectivas trajetórias históricas, porém, de maneira profundamente desigual. A autora ressalta ainda a importância de considerar a formação econômica do país, pois as suas condições sociais geraram uma série de desafios que afetaram diretamente a vida de crianças e jovens brasileiros. Ao longo do tempo, com o surgimento de novos modelos de crescimento econômico, surgiu também a necessidade de proporcionar educação à população em geral. No

entanto, as pessoas com deficiência eram frequentemente segregadas, privadas de acesso à educação e formação acadêmica.

Os registros indicam que, em algumas sociedades antigas (GUGEL, 2007; SASSAKI, 2012), crianças com deficiência eram abandonadas em cestos ou locais considerados sagrados, e as que sobreviviam frequentemente eram exploradas nas cidades ou tornavam-se atrações de circos. Esse cenário corresponde ao modelo de exclusão e rejeição social, caracterizado pela marginalização de indivíduos com deficiência.

Maiolino e Mancebo (2005, p. 67) definem a segregação como um “fenômeno social que resulta na exclusão sistemática de determinados grupos, impedindo seu acesso igualitário a direitos fundamentais, como educação, moradia e oportunidades econômicas”. Essa marginalização ocorre devido a estruturas sociais desiguais, que perpetuam barreiras baseadas em fatores como classe social, etnia e gênero. A segregação vai além da mera inserção de pessoas com deficiência em espaços compartilhados com aqueles sem deficiência, abrangendo também as condições desse convívio. No âmbito escolar, isso se traduz em adaptações curriculares, arquitetônicas, avaliativas, metodológicas, de acessibilidade e comunicação, visando à plena participação em todos os processos educativos.

Mazzotta (2011) aponta que a educação especial no Brasil passou por um longo período de invisibilidade e negligência, marcado pela predominância de uma concepção assistencialista e caritativa. Até meados do século XX, não havia uma política pública efetiva voltada ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, o que resultava em sua exclusão sistemática dos espaços escolares e da vida social organizada.

A trajetória da educação especial no Brasil está profundamente ligada ao contexto sociopolítico, sendo influenciada por práticas de segregação e controle social. Neste Sentido, Januzzi (2012) indica que, historicamente, a deficiência foi percebida como uma anomalia a ser corrigida ou ocultada, em vez de uma condição que exige acesso equitativo aos direitos, incluindo o direito à educação. Por isso, as pessoas com deficiência eram amplamente estigmatizadas e marginalizadas socialmente, sendo vistas como indivíduos desqualificados e inferiores, privadas do direito à vida, uma vez que, naquela época, apenas os indivíduos considerados saudáveis eram reconhecidos como dignos. Além disso, Castro (2013) registra que, em algumas sociedades antigas, bebês nascidos disformes eram, frequentemente, expostos ou abandonados, e a deformidade da criança ou a pobreza da família eram fatores que justificavam essa prática perante a justiça doméstica.

A educação no Brasil, segundo Bueno (2003), sempre esteve imersa em desafios relacionados às desigualdades sociais e regionais, exigindo esforços para ampliar o acesso e

garantir uma educação que promovesse a inclusão social e cultural dos diversos grupos populacionais. Para Sassaki (2012), o processo educacional foi historicamente influenciado por práticas de segregação e controle social, refletindo uma estrutura que, por muito tempo, priorizou a exclusão em vez da equidade. Mazzotta (2005) registra que o primeiro atendimento formal às pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil ocorreu durante o Império, com a criação de duas instituições pioneiras: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 e atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, estabelecido em 1856, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O autor expressa uma inquietação em relação à institucionalização dessas pessoas, que se manifesta por meio de um Decreto Imperial instituído por Dom Pedro II, o qual estabeleceu o Instituto de Cegos na cidade do Rio de Janeiro, seguido, três anos depois, pelo Instituto de Surdos, também na mesma cidade.

Januzzi (2004) acrescenta que a educação durante o período Colonial não atendeu às necessidades da população, negligenciando a formação inicial e os princípios delineados na Constituição de 1824, que incluíam os ideais liberais de igualdade, liberdade e fraternidade. No entanto, esses princípios eram praticados exclusivamente para atender à elite social, deixando à margem a classe trabalhadora e as pessoas com deficiência.

Registros apontam (SILVA et al., 2019) que o Instituto Pestalozzi, foi fundado em 1926, sendo uma das primeiras instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual no Brasil. Em 1945, sob a influência dos estudos de Helena Antipoff, foi criado o primeiro programa de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com superdotação, dentro da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. A Sociedade Pestalozzi, inspirada nos princípios educacionais de Johann Heinrich Pestalozzi, teve um papel fundamental na implementação de iniciativas voltadas à educação especial, combinando filantropia e ciência para promover o desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais diferenciadas (LIRA et al., 2023).

Além disso, em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa de Beatrice Bemis, uma mãe americana, que buscava atendimento adequado para seu filho. A APAE tornou-se uma referência nacional na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, contribuindo para a formulação de políticas públicas e a ampliação do acesso à educação especial (JANUZZI & CAIADO, 2013).

Diversos autores, como Sassaki (2012), Baptista (2011), Mantoan (2014) e Oliveira e Manzini (2016), convergem na análise histórica da Educação Especial no Brasil, destacando

que essa trajetória se caracteriza por distintos períodos de transição. Inicialmente marcada pela criação e organização de escolas especializadas, segregadas das instituições regulares, essa fase posteriormente suscitou críticas contundentes, sobretudo por perpetuar práticas excludentes e manter a segmentação dos alunos com deficiência. Tal percurso revela as complexas tensões entre exclusão e inclusão, que permeiam as políticas educacionais e as práticas pedagógicas brasileiras ao longo do tempo.

O modelo de institucionalização priorizava um sistema escolar paralelo que não favorecia à integração social dos estudantes com deficiência, caracterizando-se como o paradigma tradicional de educação, que aceitava a exclusão desses alunos do convívio com os considerados “normais”. Januzzi (2004) ressalta que, em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, durante um período de redemocratização após o término da ditadura de Getúlio Vargas, visando à construção de uma educação democrática e acessível a todos, nessa ceara e no mesmo período, Romanelli (2000) relata que pesquisas realizadas em países europeus apontavam para a preocupação com os alunos que frequentavam a educação pública, mas não se beneficiavam plenamente dela. Por isso, Florestan Fernandes (1972) caracteriza esse período como uma transição de uma ordem social estatal para uma ordem competitiva. Além disso, destaca-se um momento em que as ideias de democracia eram enfatizadas, buscando diminuir o poder das oligarquias e promover a participação eleitoral das massas.

A Lei 4.024/61 assume uma relevância crucial para atender às exigências do sistema capitalista adotado no Brasil. Essa legislação viabiliza a implementação de ações educativas tanto no âmbito público quanto no privado, visando valorizar o conhecimento técnico e científico, reconhecido como um dos pilares das sociedades modernas. Além disso, a lei surge em resposta a pressões por direitos sociais, às aspirações de mobilidade social por parte dos estudantes e suas famílias, e à necessidade de adquirir competências técnicas para enfrentar um mercado de trabalho, cada vez mais instável e competitivo. Nesse sentido, Frigotto esclarece:

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (FRIGOTTO, 2010, p. 20).

O texto critica a visão tecnicista da educação nas décadas de 1960 e 1970, que a reduziu a capital humano, ignorando as relações sociais e de poder. Frigotto (2010) destaca a falsa crença de que a educação, sozinha, poderia igualar social e economicamente os indivíduos, sem considerar as desigualdades estruturais presentes na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDBEN/61) marcou o início do processo de privatização educacional e administrativa da EE, em que o Governo Federal passa a destinar recursos públicos para instituições privadas. Nesse sentido, destacamos, os artigos 88 e 89 da referida Lei:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, Art. 88 e Art. 89).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDBEN/61) configura-se como um marco significativo na história da EE, pois assegura, ainda que de maneira abrangente, a inserção dos educandos no sistema de ensino sob uma perspectiva integracionista. Para Mantoan:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares (MANTOAN, 2003, p. 16).

Mantoan (2003) destaca a imperatividade de reformas na estrutura pedagógica e física das escolas para atender às demandas decorrentes da EE Inclusiva.

A integração de alunos com necessidades especiais no ensino regular é um desafio que exige uma revisão das concepções educacionais tradicionais. Segundo Guimarães (2024), esse processo demanda uma abordagem que considere não apenas a inclusão física dos estudantes, mas também a adaptação curricular e metodológica para garantir uma participação efetiva no ambiente escolar.

Outro marco significativo na trajetória da EE brasileira é a promulgação da Lei nº 5.692/71, durante o período da ditadura militar, que alterou a LDBEN de 1961 e definiu, no artigo 9º, o PAEE:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, art. 9º).

Observa-se uma destacada atenção voltada para os alunos classificados com deficiência física, intelectual e aqueles identificados como superdotados:

Durante esse período, prevalecia a crença de que a segregação entre alunos considerados “normais” e “anormais” redundaria em benefícios para o conjunto do processo educativo. Essa abordagem refletia um modelo tradicional de educação, no qual o desempenho acadêmico era o atributo preponderante nos sistemas de ensino, em consonância com políticas de cunho capitalista, que relegavam a segundo plano outras habilidades dos estudantes (FRIGOTTO, 2010, p. 27).

Ao longo da história, diversas reformas educacionais foram implementadas no Brasil com o objetivo de transformar o sistema de ensino e ampliar o acesso à educação. No entanto, Souza & Pires (2023) destacam que muitas dessas iniciativas foram marcadas por rupturas e descontinuidades, refletindo a falta de um planejamento estruturado e de uma política educacional nacional coerente.

Essas reformas, embora tenham introduzido mudanças significativas, frequentemente representaram esforços isolados dos governos, sem uma articulação eficaz entre os diferentes setores da sociedade. Como apontam Clementino e Oliveira (2023), as políticas educacionais no Brasil foram permeadas por tensões e contradições, alternando entre avanços e retrocessos, sem garantir uma transformação duradoura do sistema de ensino. Além dessa deformidade educacional, o período também marcava a descentralização mascarada da educação para o setor privado, sabe-se que pouco se fez quanto ao ensino para crianças ditas normais, muito menos se pensou nas necessidades educacionais especiais, pois, até mesmo, o setor de serviço social estava descentralizado.

Segundo Kassar (2011), a educação brasileira, no pós-guerra, é caracterizada pela seletividade, que se manifesta desde a escola primária até a universidade, estando diretamente relacionada à origem socioeconômica dos estudantes.

Palma Filho (2005) reflete que ao longo da história, a educação brasileira tem sido marcada por processos seletivos que refletem desigualdades socioeconômicas. A política

educacional no Brasil, especialmente no período após 1964, foi fortemente influenciada pelo regime militar, que promoveu reformas voltadas à tecnicização do ensino, sem garantir ampla inclusão social. Além disso, Campos (2005) afirma que a seletividade educacional se manifestava desde a escola primária até a universidade, sendo diretamente relacionada à origem socioeconômica dos estudantes. Em 1964, dois terços das crianças entre 7 e 14 anos estavam matriculadas na escola, enquanto mais da metade daquelas que não estavam inscritas jamais havia frequentado uma instituição de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 7), a inclusão escolar começou a ganhar força na década de 1980, com a formulação de políticas voltadas à integração de alunos com necessidades educacionais especiais. Baptista (1996) destaca que a estruturação da educação especial no Brasil passou por diversas fases, sendo impulsionada por legislações e iniciativas governamentais que buscavam garantir o direito à educação para todos.

A instituição da Educação Especial (EE) no Brasil foi formalizada com a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), conforme estabelecido pela Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

A partir da segunda metade do século XX, testemunhamos o surgimento de movimentos sociais globalmente, engajados na defesa dos direitos das pessoas e crianças com necessidades educacionais especiais, buscando aprimorar sua assistência. Esses movimentos foram fundamentais para impulsionar políticas de inclusão, garantindo maior acesso à educação para grupos historicamente marginalizados (MELO, 2011, p. 3). Caiado (et. al, 2019) esclarecem que a organização política das pessoas com deficiência ganhou força efetiva a partir da década de 1980, quando entidades passaram a questionar o modelo assistencialista vigente e a reivindicar participação social e direitos, impulsionadas por eventos como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência em 1981 e pela formação de federações e movimentos nacionais voltados à superação da segregação e à busca por inclusão.

A evolução legislativa brasileira foi decisiva para consolidar os direitos das pessoas com deficiência, tendo a Constituição Federal de 1988 como marco histórico fundamental ao garantir a inclusão, a igualdade de direitos e o acesso à educação, trabalho e acessibilidade. A promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, em 2006, reafirmou o compromisso do Brasil com a inclusão social e influenciou diretamente a legislação nacional, culminando na Lei Brasileira de Inclusão (LEI 13.146/2015), que fortaleceu a proteção e promoção dos direitos dessas pessoas. Entretanto, foi apenas na década de 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que o Brasil começou a registrar avanços

significativos na escolarização compulsória. Nesse contexto, a Constituição de 1988 desempenhou papel central ao reconhecer a educação como direito público subjetivo, estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino Fundamental dos 7 aos 14 anos e garantindo a gratuidade do ensino público, entre outros aspectos normativos.

A Constituição também se destacou por sua ênfase nos direitos sociais e pela descentralização e municipalização das políticas educacionais, promovendo maior participação da sociedade civil na formulação e execução dessas políticas.

A Constituição Federal de 1988, configurou-se como um novo estatuto jurídico para o país. Contando com o envolvimento da sociedade civil organizada, essa Constituição caracteriza-se por uma ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação, que passa a ser considerada direito (BRASIL, 1999, s/p).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º, inciso IV, define a educação como um direito de todos, assegurando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece como princípio a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e determina, como dever do Estado, a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Lei nº 7.853/1989, promulgada no ano subsequente, criminaliza a recusa, suspensão, adiamento, cancelamento ou extinção da matrícula de um estudante por motivo de deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja público ou privado (BRASIL, 1990), reforçando, assim, o direito à educação de todas as pessoas, independentemente de sua condição biológica, em todos os níveis de ensino.

Em 1990, ocorreu a “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos”, realizada na Tailândia e promovida pelo Banco Mundial, pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O compromisso do Brasil com a universalização do direito à educação está fortemente ancorado em tratados e declarações internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma que “toda pessoa tem direito à educação” e reconhece esse direito como essencial para o desenvolvimento humano e social (ONU, 1948, art. 26). No âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 consagra a educação como direito social fundamental, dever do

Estado e da família, e estabelece princípios como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, art. 205 e 206).

Apesar desse arcabouço normativo, a efetivação do direito à educação no Brasil enfrenta desafios significativos, especialmente devido às desigualdades socioeconômicas, à fragilidade das estruturas institucionais e à persistência de exclusões históricas que afetam principalmente populações marginalizadas, como destaca Silva (2018, p. 55):

a universalização da educação é frequentemente comprometida por essas barreiras estruturais, que dificultam o acesso pleno e igualitário à escola para todos. Assim, embora o Brasil tenha avançado em termos legais e de políticas públicas, a realização efetiva do direito à educação ainda exige esforços contínuos para superar as desigualdades e garantir inclusão real.

Organismos internacionais como a UNESCO têm papel central na formulação de políticas e na mobilização de esforços globais para a promoção da educação inclusiva, influenciando diretamente as diretrizes nacionais e locais. A UNESCO (2015) destaca que a inclusão escolar exige mais do que a ampliação de vagas. Laplane (2006) endossa que no processo de sua implementação é fundamental a adaptação curricular, a formação continuada de professores e a garantia de condições adequadas para o aprendizado de todos, especialmente dos alunos em situação de vulnerabilidade. Neste sentido Matos (2024) esclarece que a efetividade dessas políticas depende de abordagens integradas, que envolvam mudanças institucionais, engajamento da comunidade escolar e superação de barreiras estruturais e culturais, além de políticas públicas que contemplem a diversidade desde a educação infantil. A atuação da UNESCO, portanto, foi fundamental para orientar governos na construção de sistemas educacionais mais equitativos e responsivos à diversidade, promovendo a inclusão como princípio central das políticas educacionais contemporâneas. No entanto, Januzzi (2022), Silveira e Calgaro (2016), Bordignon (2021) sugerem que, embora as recomendações internacionais sejam fundamentais, sua efetivação em políticas públicas locais é dificultada por barreiras políticas, econômicas e culturais, o que evidencia a complexidade de operacionalizar direitos em contextos desiguais.

O compromisso brasileiro com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) representa um marco na normatização internacional que demanda profundas transformações estruturais no sistema escolar, visando garantir a inclusão efetiva de pessoas com deficiência. No entanto, para Soares e Ribeiro (2023), a simples ratificação desse tratado não assegura sua implementação prática, sendo imprescindível a articulação entre os níveis federativo, estadual e municipal, bem como o engajamento da sociedade civil para que

os direitos internacionalmente reconhecidos se traduzam em políticas e práticas concretas. Apesar dos avanços normativos, ainda há desafios significativos na efetivação da educação inclusiva, como a persistência de políticas e de práticas segregadoras e a necessidade de superar concepções discriminatórias no ambiente escolar.

Os dados da UNESCO revelam que mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário, enquanto mais de 960 milhões de adultos – dois terços mulheres – permanecem analfabetos, e o analfabetismo funcional é um desafio significativo tanto em países industrializados quanto em desenvolvimento (UNESCO, 1990, p. 1). Diante deste cenário, o Plano Decenal de Educação para Todos, foi elaborado a partir dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), com o objetivo de assegurar que todos os brasileiros tivessem acesso a conteúdo mínimos de aprendizagem essenciais às necessidades básicas da vida (BRASIL, 1993, p. 7).

O plano representou um marco na tentativa de universalizar o ensino fundamental e combater as desigualdades educacionais históricas do país, alinhando-se às diretrizes internacionais e estabelecendo metas para a ampliação do acesso, permanência e qualidade da educação básica (AITA; SARTURI; ANTUNES, 2016). No entanto, Pinto (2019) aponta que a efetivação dessas metas enfrentou desafios relacionados ao financiamento, à gestão descentralizada e à necessidade de articulação entre diferentes esferas governamentais, o que limitou o alcance pleno dos objetivos propostos. Embora o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993) tenha representado um avanço importante na definição de metas para a universalização do acesso à educação, críticas importantes destacam suas limitações, especialmente no que se refere à efetivação da inclusão de alunos com deficiência. Sassaki (2012) ressalta que o plano, embora proponha garantir conteúdos mínimos, não oferece diretrizes claras para a implementação de políticas que considerem as especificidades das pessoas com necessidades educacionais especiais, mantendo assim uma perspectiva homogênea e pouco sensível à diversidade. Essa lacuna contribuiu para que, na prática, a inclusão escolar permanecesse restrita e segmentada, refletindo a persistência de barreiras físicas, pedagógicas e sociais.

Pesquisadores (MANTOAN, 2006) e (OLIVEIRA, 2014) sugerem que planos educacionais que garantem conteúdos mínimos, mas que não apresentam diretrizes claras para a inclusão, acabam mantendo uma abordagem homogênea e insensível à diversidade, o que contribui para a persistência de barreiras físicas, pedagógicas e sociais na inclusão escolar. Mantoan (2014) e Vargas (2024) destacam que a insuficiência de investimentos em formação

continuada de professores e adaptação curricular é um dos principais entraves para a efetivação da inclusão escolar. Sem a devida preparação docente e sem currículos flexíveis, as escolas permanecem despreparadas para lidar com a diversidade, perpetuando práticas excludentes e a segregação indireta de estudantes com deficiência. Para superar essas barreiras, Coutinho (2025) afirma ser fundamental que as políticas públicas brasileiras adotem uma abordagem integral, que vá além do acesso, garantindo também a permanência e o progresso dos alunos por meio de recursos pedagógicos, apoios especializados e uma cultura escolar inclusiva.

Outra forma de superar barreiras, para Azevedo (2025), é a articulação entre legislação efetiva, financiamento adequado e engajamento social, sendo fundamental fortalecer a participação das famílias e comunidades na construção das políticas educacionais. Jesus (2020) endossa essa compreensão ao declarar que alinhamento entre instrumentos legais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), e práticas concretas nas escolas depende de políticas públicas que garantam recursos financeiros, formação continuada de professores e infraestrutura acessível. Além disso, a efetividade da inclusão está diretamente relacionada ao envolvimento da sociedade civil e à valorização dos profissionais da educação, promovendo uma cultura escolar que respeite e celebre a diversidade. A educação inclusiva demanda, portanto, um compromisso político e social contínuo, que ultrapasse planos e declarações e promova a transformação das estruturas educacionais para garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Outro instrumento que veio somar com a educação, foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/1990, que representou um marco legal para a garantia dos direitos infantojuvenis no Brasil, incluindo o direito à educação. O ECA estabelece, então, o ensino fundamental como obrigatório e gratuito, reforçando os princípios da igualdade, oportunidades e da obrigatoriedade escolar para todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas condições sociais e/ou individuais (BRASIL, 1990, art. 53). Essa universalização do acesso à educação, sem distinção de "condições individuais", foi um passo fundamental para a Educação Especial, pois garantiu, legalmente, que crianças e adolescentes com deficiência não poderiam ser excluídos do sistema de ensino regular, abrindo caminho para a inclusão e o reconhecimento de suas necessidades educacionais específicas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) consolidou um novo paradigma de proteção integral, superando a lógica assistencialista e reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, com a educação sendo incorporada como direito fundamental e instrumento de inclusão social e cidadania (GUIMARÃES, 2020; SOUZA, 2017). Para a Educação Especial, essa mudança de paradigma foi crucial, pois tirou a criança com deficiência

da invisibilidade e da tutela meramente assistencial, elevando-a à condição de sujeito de direitos com necessidades educacionais que devem ser atendidas pelo Estado e pela sociedade, promovendo sua participação plena e efetiva no ambiente escolar e social.

Guimarães (2020) infere que o avanço normativo do alcançado por meio do ECA (BRASIL, 1990) substituiu o antigo Código de Menores, promovendo uma abordagem que integra o desenvolvimento pessoal e social à garantia de direitos universais, com ênfase na participação da família, do Estado e da sociedade no processo de desenvolvimento da criança e do adolescente. Politicamente, a promulgação do ECA ocorreu em um contexto de redemocratização do Brasil, após o regime militar (1964-1985), que, segundo Gallo e Lomongelli (2020), fora um período marcado pela reconstrução das instituições democráticas e pela busca de uma legislação que assegurasse proteção social e cidadania plena desde a infância.

A Constituição Federal de 1988 foi fundamental para esse processo, ao estabelecer a prioridade absoluta dos direitos da criança e do adolescente e inspirar a criação do ECA como marco legal de proteção integral. Apesar dos avanços, Souza (2017) alerta que os desafios persistem em todas as esferas no sentido da efetivação desses direitos, exigindo constante vigilância e aprimoramento das políticas públicas brasileiras.

Neste sentido, Rizzini e Pilotti (2009) ressaltam que o ECA representa um marco no esforço do Estado brasileiro para consolidar um pacto social democrático, priorizando a promoção da justiça social e a redução das desigualdades históricas, especialmente no acesso à educação e na proteção de grupos vulneráveis, como crianças e adolescentes. Sarmiento (2013) complementa que o ECA não apenas oficializou direitos educacionais, mas também consolidou a escola como espaço de convivência social e construção cidadã em um contexto de profundas transformações políticas no Brasil pós-ditadura.

No cenário internacional, a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca em 1994, foi um marco ao oficializar o termo “inclusão” na educação escolar, que segundo Mantoan (2006) e Prieto (2006), promoveu uma mudança significativa na abordagem das políticas educacionais pois reforçou o compromisso com a diversidade e a equidade. Esses avanços refletem a convergência entre o fortalecimento dos direitos sociais no Brasil e as tendências globais de promoção da inclusão e da justiça social na educação. Assim, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) tornou-se um divisor de águas na educação de crianças com necessidades educacionais especiais, promovendo uma mudança de paradigma ao desafiar a hegemonia da abordagem médica e clínica que historicamente predominava na educação especial.

Prieto (2006) registra que o documento impulsionou a ressignificação de conceitos fundamentais, ao afirmar que todas as crianças são educáveis e têm direito à inclusão em escolas regulares, independentemente de suas condições, deslocando o foco das categorias clínicas para uma perspectiva educacional e de direitos humano. Esse movimento internacional influenciou políticas públicas em diversos países, “promovendo a valorização da diversidade e a construção de sistemas educacionais mais democráticos e inclusivos, nos quais a diferença é vista como parte constitutiva do processo educativo, e não como obstáculo” (MANTOAN, 2006, p. 21). Oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais endossaram a Declaração, cujo cerne é o compromisso das instituições educacionais em acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (BRASIL, 1997). Assim, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) consolidou a inclusão como princípio orientador das práticas pedagógicas e das políticas educacionais contemporâneas.

Destaca-se, a partir da década de 1990, a necessidade de aportes financeiros significativos para reestruturar o sistema educacional brasileiro, de modo a atender às exigências da inclusão escolar, especialmente diante dos desafios de infraestrutura, formação docente e acessibilidade (NEPOMOCENO; CARNIATTO, 2021). O contexto político da época foi marcado pelo primeiro processo de impeachment da história do Brasil, com a saída de Fernando Collor de Mello em 1992 e a posse de Itamar Franco, que sancionou, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), estabelecendo diretrizes para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (BRASIL, 1994).

Mantoan (2006) e Carvalho (2005) afirmam que a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994, embora tenha representado um avanço importante na formulação de políticas públicas para pessoas com deficiência, mostrou-se limitado diante dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, especialmente após a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca. Conforme analisam Mantoan (2006) e Carvalho (2005), a PNEE adotou uma lógica de integração escolar, centrada na presença física dos alunos com deficiência nas escolas regulares, sem promover as transformações estruturais, pedagógicas e culturais necessárias para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Essa abordagem integracionista “não garantiu a participação plena desses estudantes, pois manteve práticas excludentes e não enfrentou as barreiras atitudinais e institucionais presentes no cotidiano escolar” (MANTOAN, 2006, p. 21). Assim, o PNEE de 1994 ficou aquém das diretrizes de Salamanca, que defendem a inclusão como princípio fundamental, exigindo mudanças profundas no sistema educacional para assegurar o direito à educação de todos.

Diversas pesquisas (GLAT; BLANCO, 2007; MANTOAN, 2006) convergem no sentido de que o discurso da inclusão, durante a vigência do PNEE de 1994, foi frequentemente apropriado de forma superficial, desvinculado da prática efetiva, pois não houve uma reconfiguração do sistema educacional capaz de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. De acordo com Carvalho (2005), o modelo implantado pela PNEE (BRASIL, 1994), manteve práticas excludentes, baseadas em adaptações paliativas e na responsabilização individual dos alunos por suas trajetórias escolares, sem promover mudanças estruturais, pedagógicas e culturais profundas.

Aranha (2001) complementa que a permanência dessa política por quatorze anos, até a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, evidencia o atraso e a resistência do sistema educacional brasileiro em adotar plenamente os princípios de equidade e justiça social. Destaca ainda que a inclusão demanda um novo paradigma educacional, centrado na valorização das diferenças e na superação da lógica meritocrática e capacitista. Pesquisadores como Mantoan (2006), Mendes (2010), Miranda (2010) e Romeu Sassaki (2012), apontam que desdobramentos do modelo integrativo se manifestaram na carência de adequação estrutural e arquitetônica, na escassez de profissionais capacitados e na necessidade de transformação das atitudes e da cultura escolar para atender às demandas da educação especial.

O professor Romeu Sassaki adverte que a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência, desde que estas sejam capazes de:

[...] moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc); lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas; desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia mas, não necessariamente, com independência (SASSAKI, 2012, p. 17)

Neste modelo, a sociedade parece estar disposta a compartilhar os mesmos espaços com pessoas com deficiência, porém, se exime de qualquer responsabilidade em garantir o acesso equitativo ou promover a igualdade diante das diferenças ou limitações apresentadas por essas pessoas.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994, foi elaborada com o intuito de orientar a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no sistema educacional brasileiro, partindo do pressuposto de que a simples inserção desses estudantes em classes regulares seria suficiente para garantir sua inclusão. No entanto, essa política não

promoveu as mudanças estruturais e pedagógicas necessárias para atender às especificidades desses alunos, limitando-se a adaptar os estudantes ao sistema já existente, sem questionar ou modificar práticas escolares excludentes (MANTOAN, 2010; GLAT; BLANCO, 2007).

Essa abordagem reforçou a lógica integracionista, que prioriza a presença física dos alunos com deficiência, mas não assegura sua participação efetiva e aprendizagem, perpetuando barreiras institucionais e culturais no ambiente escolar. Para Mantoan (2010), a PNEE, de 1994, revelou-se insuficiente diante das demandas da educação inclusiva, evidenciando a necessidade de uma reestruturação profunda do sistema educacional para garantir o direito à educação de todos.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994 não incorporou os princípios da Declaração de Salamanca, que defendia uma educação inclusiva fundamentada na valorização da diversidade e na eliminação de barreiras à aprendizagem, resultando na manutenção de práticas segregadoras e excludentes no Brasil por mais de uma década (MANTOAN, 2006; GLAT; BLANCO, 2007).

Paulo Freire (2001) ressalta que a promulgação do Decreto nº 3.956/2001, que ratificou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, representou um avanço normativo importante, consolidando um paradigma educacional pautado na equidade e no respeito à dignidade humana. Para Freire (2001), esse marco jurídico expressa uma pedagogia comprometida com a libertação e a transformação social, reafirmando que qualquer prática discriminatória, mesmo que velada, nega a humanidade do sujeito. No entendimento freiriano, a educação deve ser um ato político e ético, orientado por princípios de justiça e inclusão, e a ratificação da Convenção de Guatemala pelo Brasil fortalece juridicamente a luta por igualdade de direitos, reconhecendo a deficiência como expressão legítima da diversidade humana a ser respeitada e valorizada no ambiente escolar.

A incorporação desse marco legal ao ordenamento jurídico brasileiro deve ser compreendida, à luz de Freire, como um passo decisivo na construção de uma educação emancipatória. Trata-se de uma superação da lógica da tutela, em favor de uma concepção de sujeito de direitos, cuja presença na escola comum deve ser assegurada não como concessão, mas como condição indispensável à efetivação de uma sociedade mais justa e democrática.

Reforçando o paradigma da integração, a PNEE, de 1994, estabeleceu diretrizes fundamentais para a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil, sendo reconhecida como um marco normativo relevante no enfrentamento das barreiras pedagógicas, atitudinais e organizacionais que, historicamente, excluíram estudantes com

deficiência do ensino comum. Segundo Mantoan (2010, p. 51), essa política consolidou a concepção de integração escolar como etapa inicial de um processo mais amplo de construção da inclusão, ainda que limitada por uma lógica de adaptação do sujeito ao sistema, e não do sistema às singularidades do sujeito. Em análise crítica, a autora argumenta que:

embora a política representasse um avanço em relação à invisibilidade institucional anterior, ela ainda estava ancorada em pressupostos clínicos e compensatórios, priorizando o acesso sem garantir plenamente a participação e a aprendizagem em condições equitativas (MANTOAN, 2010, p. 52).

Assim, a PNEE de 1994 deve ser compreendida como um ponto de inflexão, mas não como a culminância de um modelo inclusivo pleno, pois manteve limitações estruturais e conceituais que só começaram a ser superadas com políticas posteriores.

A orientação desse documento se fundamenta na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), no Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Além disso, essa política definiu a integração como:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo em permanência na escola (BRASIL, 1994, p. 11).

Garcia e Michels (2011) enfatizam que a PNEE, de 1994, promoveu efetivamente o processo de integração dos alunos com necessidades especiais no mesmo contexto escolar dos alunos considerados normais. Nesse sentido, o autor destaca que, durante esse período, a abordagem pedagógica da EE era guiada por princípios específicos destacados a seguir:

Normalização, que pode ser considerada a base filosófico-ideológica da integração; integração, que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres; individualização, que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais; interdependência, envolve parcerias entre diferentes setores; construção do real, para atender as necessidades do alunado; efetividade dos modelos de atendimento educacional, envolve três elementos: infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas; ajuste econômico com a dimensão humana, valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais; legitimidade, participação direta ou indireta das pessoas portadoras de deficiência na formação de políticas públicas, planos e programas (GARCIA e MICHELS 2011, p. 43).

Durante a década de 1990, enquanto o cenário internacional avançava em direção à inclusão escolar, o Brasil caminhava lentamente, implementando uma política pública que não contemplava plenamente os princípios da inclusão, mas sim da integração, com foco na adaptação do aluno ao sistema já existente (MIRANDA, 2019).

Pesquisas (BEZERRA, 2017; SANTOS et al., 2024) apontam que a PNEE de 1994 apresentava contradições entre o discurso legal e as necessidades reais do sistema educacional, resultando em práticas seletivas e excludentes que legitimavam desigualdades e mantinham barreiras pedagógicas e atitudinais. Souza e Góes (2014), ao analisarem esse contexto, destacam que a efetivação da inclusão exige não apenas mudanças normativas, mas também transformações profundas nas práticas pedagógicas, na formação de professores e na cultura escolar, para que a diversidade seja realmente valorizada e respeitada. Assim, a literatura evidencia que, apesar dos avanços legais, a inclusão escolar no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais, culturais e formativos, sendo necessário um compromisso coletivo para superar a distância entre a legislação e a prática cotidiana.

Segundo Silva e Matos (2013, p. 92), embora as “escolas integradoras prevejam o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, observa-se que, historicamente, o arcabouço legal garantiu o acesso, mas não tornou obrigatória a inclusão” na escola regular. Além disso, admitia, de forma implícita, a possibilidade da manutenção de práticas segregadoras, mediante a escolarização em instituições que, muitas vezes, sequer estavam submetidas a regulamentações específicas do processo educacional formal, o que comprometeu, durante muito tempo, a plena efetivação dos direitos à inclusão.

A década de 1990 foi especialmente significativa no que diz respeito à reconfiguração das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994, que passou a orientar o atendimento educacional de alunos público-alvo da educação especial no Brasil. No entanto, como ressalta Mantoan (2006), embora este documento representasse um avanço ao reconhecer a possibilidade de integração dos alunos na rede regular, sua proposta ainda estava alicerçada em práticas de cunho médico e assistencialista, centradas na adaptação do aluno à escola, e não na transformação da própria escola.

A partir de 2003, com o governo Lula, houve uma inflexão significativa nas políticas educacionais brasileiras, marcando avanços concretos na promoção da educação inclusiva. O Ministério da Educação lançou o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com foco na formação de gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em ambientes verdadeiramente inclusivos, sinalizando uma ruptura mais clara com modelos

segregadores e defendendo o direito de todos à escolarização no ensino comum (BRASIL, 2008, p. 12).

Em 2004, o Ministério Público Federal reforçou esse movimento ao publicar o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, consolidando o direito inalienável à matrícula em classes comuns, alinhado às diretrizes internacionais de direitos humanos (BRASIL, 2008, p. 15). Contudo, Romero (2006, p. 14) observa que, até então, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) era majoritariamente ofertado por instituições filantrópicas e ONGs, refletindo a permanência de um modelo assistencialista, insuficiente diante das demandas de uma sociedade em transformação.

O fortalecimento do paradigma inclusivo culminou, em 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), que estabeleceu a escola regular como espaço prioritário para o atendimento das necessidades educacionais específicas, garantindo o AEE de forma complementar (BRASIL, 2008); FERREIRA; NEVES; RAHME, 2018). Sassaki (2003, p. 45) destaca que “esse movimento integra um contexto mais amplo de construção de uma sociedade inclusiva, na qual a deficiência é compreendida como questão social, exigindo mudanças estruturais nas instituições e práticas pedagógicas”. Além disso, como afirmam Glat e Blanco (2007, p. 21), “a efetivação da educação inclusiva implica não apenas mudanças nas práticas escolares, mas, sobretudo, uma reconfiguração das representações sociais sobre as pessoas com deficiência”, superando concepções assistencialistas e biomédicas, para se ancorar em uma perspectiva de direitos, equidade e justiça social. Portanto, a trajetória da educação especial no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, reflete um movimento contínuo de tensionamento entre modelos excludentes e a construção de políticas públicas pautadas nos direitos humanos, na democratização do acesso e na garantia de uma educação de qualidade para todos, alinhada aos princípios da educação inclusiva como um direito fundamental e inegociável.

Essa medida visou corrigir as lacunas identificadas na proposta de integração da PNEE de 1994, as quais foram consideradas responsáveis pela segregação dos estudantes nos ambientes escolares:

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008, p. 3).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), promulgada em 2008, consolida uma mudança paradigmática no cenário educacional brasileiro, alinhando-se às diretrizes internacionais que reconhecem a educação como direito fundamental de todos, sem discriminação.

Essa política fundamenta-se no princípio de que a inclusão deve ocorrer na escola regular, rompendo com os modelos segregacionistas historicamente presentes na educação especial brasileira. Para Jannuzzi (2012), a PNEE-PEI marca o amadurecimento de uma concepção de educação especial que deixa de ser paralela e compensatória para se tornar complementar, garantindo que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja oferecido preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), dentro das próprias escolas comuns.

Em consonância com essa diretriz, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, tem como propósito assegurar o direito de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os alunos na educação básica, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como ressalta Lopes (2013), esse movimento representa um avanço significativo na responsabilização do Estado, especialmente no sentido de promover uma gestão educacional orientada pelos princípios da equidade e da diversidade.

A operacionalização da PNEE-PEI materializa-se por meio da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), da formação continuada de profissionais da educação, da implementação de serviços de acessibilidade e da adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Para Mazzotta (2011), embora a criação das SRMs tenha sido uma estratégia relevante, seu impacto está diretamente condicionado à efetiva transformação dos sistemas educacionais, que precisam deixar de ser excludentes para assumirem, na prática, uma proposta verdadeiramente inclusiva. Outro eixo estruturante da política é o investimento na acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal, garantindo que os espaços escolares sejam não apenas fisicamente acessíveis, mas também preparados para eliminar barreiras simbólicas e institucionais.

A inclusão, segundo o Pletsch (2015), não se limita a remover obstáculos físicos, mas demanda a transformação da própria cultura escolar, dos currículos e das práticas pedagógicas, de modo a assegurar o direito de todos à aprendizagem. Ademais, a PNEE-PEI estabelece a diretriz de monitoramento da escolarização dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC), como parte do compromisso intersetorial entre educação, assistência social e saúde. Essa ação visa garantir que os estudantes em situação de vulnerabilidade social, e que

recebem o BPC, tenham garantido não apenas o acesso, mas também a permanência e o pleno desenvolvimento no ambiente escolar.

Nesse sentido, Garcia (2017) salienta que a articulação entre políticas sociais e educacionais constitui uma estratégia necessária para enfrentar as múltiplas dimensões da exclusão, sobretudo no contexto da educação das pessoas com deficiência. Sobre isso, Michels (2018) destaca que a efetividade da política inclusiva não reside apenas na existência de normativas, mas, sobretudo, na capacidade dos sistemas educacionais de operacionalizar essas diretrizes, considerando os contextos locais, as necessidades específicas de cada estudante e os desafios estruturais das redes públicas de ensino.

APNEE-PEI, articulada ao PDE e às diretrizes da legislação educacional brasileira, configura-se como instrumento essencial na consolidação de um sistema educacional inclusivo, que reconhece a diversidade não como um obstáculo, mas como um valor fundante da prática educativa, reafirmando o direito à educação como um direito humano universal, inalienável e irrenunciável. Esse período de inclusão marca o início de uma abordagem mais abrangente e inclusiva na educação brasileira, proporcionando serviços específicos de AEE e definindo os alunos PAEE de maneira mais ampla e abrangente:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 11).

A PNEE-PEI (BRASIL, 2008) não apenas define a quem se destina, mas também estabelece que o atendimento especializado deve ser integrado à proposta pedagógica da escola, incorporando-se ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas.

Nesse contexto, a Resolução nº 04/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, estabelecendo, em seu artigo 29, os princípios e as orientações para a educação inclusiva. Isso implica que as escolas devem promover a inclusão de forma sistemática em suas práticas pedagógicas, adequando-as às necessidades de cada aluno:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou

suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais (SEM) ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010, p. 10).

O direito ao AEE já estava garantido no Artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, o documento determina que o atendimento deve ser preferencialmente realizado nas escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 1988), ou seja, o Estado possui a obrigação de oferecer o AEE em todo o território nacional.

A distinção entre integração e inclusão é fundamental para compreender as políticas educacionais voltadas aos alunos público-alvo da educação especial (PAEE). Enquanto a integração pressupõe que o estudante se adapte à escola (SILVA, 2016), cabendo a ele superar barreiras e se ajustar ao modelo já existente, a inclusão exige que a escola se transforme para acolher e responder às necessidades de todos os alunos (OLIVEIRA, 2015, promovendo mudanças estruturais, curriculares e atitudinais.

Fávero (2004, p. 57) aprofunda essa análise ao afirmar que a integração admite desigualdades e permite a participação apenas daqueles que conseguem se adaptar, enquanto a inclusão busca eliminar a exclusão, garantindo que todos façam parte da mesma comunidade escolar. Assim, Silva (2016) afirma que a inclusão representa um compromisso ético e político com a equidade, exigindo que a escola reconheça e valorize a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Nesse contexto, a PNEE-PEI define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que atravessa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, assegurando, por meio do AEE, recursos e serviços para promover a inclusão dos alunos PAEE no ensino regular (BRASIL, 2008, p. 15). Essa política redireciona as ações da EE ao propor a criação de propostas pedagógicas diferenciadas, a implantação de SRMs e a disponibilização de recursos financeiros e serviços exclusivos nos sistemas de ensino, visando garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes PAEE em classes comuns (SILVA et al., 2024; ARAÚJO; RIBAS; PIRES, 2019). Além disso, Poker, Viatta e Grioto (2018) explicam que a PNEE-PEI enfatiza a necessidade de formação continuada de professores e a articulação intersetorial para efetivar a inclusão, reconhecendo que a transformação dos sistemas educacionais é fundamental para superar práticas excludentes e consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva. No entanto, o AEE pode ser interpretado como sendo uma tentativa de reduzir a modalidade de EE a um serviço dentro da escola, ou seja, um novo paradigma educacional nos moldes de educação integrativa:

Percebe-se um abandono da ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. O decreto 6.571/2008 nem mesmo menciona o termo Educação Especial, promovendo uma substituição discursiva pelo termo “Atendimento Educacional Especializado”. Ressalta-se que as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum (GARCIA E MICHELS 2011, p.47).

Ainda assim, a PNEE-PEI (BRASIL, 2008) marca o início de um ciclo no sistema educacional brasileiro, onde se destacou AEE sendo ofertado preferencialmente nas SRMs das escolas regulares ou de ensino comum. Na literatura, é possível encontrar autores que apoiam essa política, bem como outros que a criticam.

A inclusão total permite que indivíduos discriminados por deficiência, classe social ou raça ocupem seu espaço na sociedade, respeitando seus direitos. No entanto, o suporte especializado no processo de inclusão pode ser uma solução paliativa para os sistemas educacionais:

Logo, tratamos de encontrar meios para facilitar a introdução de uma inovação, fazendo o mesmo que se fazia antes, mas sob uma outra designação ou em um local diferente, como é o caso de se incluir crianças nas salas de aula comuns, mas com todo o staff do ensino especial por detrás, sem que com isso seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular. Válvulas de escape como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados etc., continuam sendo modos de discriminar alunos que não damos conta de ensinar e de nos escondermos de nossas próprias incompetências (MANTOAN, 2003, p. 28).

A reflexão da autora parece transcender ao tempo. Há duas décadas de sua declaração, ainda é evidente o cenário de negligência por parte dos gestores públicos, dos atores da educação, das famílias e da sociedade como um todo. Essas considerações nos levam a questionar a realidade da EE dentro das escolas, considerando a percepção dos professores, alunos e demais agentes educacionais no processo de inclusão.

É claro que os dispositivos legais apontam para um modelo inclusivo, mas será que a mera existência da lei é suficiente para garantir tais direitos no ambiente escolar? A esse respeito, Barros sugere que:

Não é o grande conjunto de normas jurídicas que dificultam a realização da inclusão e a acessibilidade ao público-alvo, é a atitude dos sujeitos da instituição. Em outras palavras, é a ausência de atitudes assertivas nesse sentido, é a falta de formação, de informação, de fiscalização, de punição para que haja o funcionamento da lei. Não é muito diferente daquilo que ocorre com as demais normas legais no Brasil. A lei, portanto, se mostra eficiente, mas não eficaz (BARROS, 2020, p.15).

Frente a esse cenário, é nosso dever, enquanto membros ativos da sociedade e protagonistas no campo educacional e científico, promover e disseminar reflexões mais profundas desses fenômenos, que resultem em ações concretas nas escolas. Isso demanda uma análise crítica dos avanços e retrocessos observados na EE brasileira, por meio de abordagens fundamentadas em evidências e análises empiricamente embasadas. Nossa responsabilidade envolve não apenas a conscientização, mas também a adoção de práticas individuais e coletivas embasadas em dados concretos.

A concepção de inclusão desafia não apenas as políticas educacionais, mas também a estrutura e o funcionamento do sistema educacional como um todo, incluindo tanto a EE quanto a educação regular. Em contraposição ao modelo de integração, a inclusão preconiza a inserção escolar completa, integral e sistemática. Nessa perspectiva, todos os alunos devem ter acesso às salas de aula do ensino regular, sendo a escolarização regular complementada ou suplementada no AEE em momentos específicos (BRASIL, 2008).

O reconhecimento do AEE como um direito constitucional, estabelecido na Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988), é um marco significativo para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, pois consolida um direito fundamental na Constituição Federal, cuja finalidade é garantir a igualdade de acesso à educação para todos os cidadãos, independentemente de suas condições individuais. No entanto, para efetivar uma educação inclusiva de qualidade, é imprescindível embasar nossas iniciativas em pesquisas robustas, evidências empíricas e uma compreensão aprofundada dos desafios e das oportunidades inerentes a esse complexo processo.

Ao contemplar a PNEE, percebe-se que a finalidade a que se destina é antagônica ao processo inclusivo, mesmo assim, foi estabelecida com o objetivo de garantir o direito à educação para alunos com deficiência, por meio de uma abordagem integrativa da EE. Nesse modelo, os estudantes considerados “normais” frequentavam os mesmos prédios que os estudantes com deficiência, mas em salas ou espaços separados com base na padronização ou similaridades das especificidades dos estudantes, resultando em salas mais homogêneas (BRASIL, 1994). No entanto, os critérios de ensalamento não atendiam às demandas da inclusão, seja por motivos de lacunas conceituais na legislação, ou pelo despreparo dos agentes educacionais para lidar com demandas comuns às das ciências da saúde, tais como: a medicina, psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, odontologia e serviço social.

Desenvolver ações articuladas e integradas, entre as áreas de educação, ação social, saúde e trabalho, para os processos de avaliação/acompanhamento, diagnóstico diferencial, atendimento educacional e preparação para o trabalho; Realizar o

atendimento sócio-psicopedagógico o mais cedo possível, com base em diagnóstico que envolva procedimentos de avaliação global; Implementar atendimentos especializados às crianças da primeira infância, de 0 a 3 anos, com base em diagnóstico que envolva procedimentos de avaliação global (BRASIL, 1994 p.57 - 59).

A PNEE-PEI de 2008 (BRASIL, 2008) preencheu, parcialmente, algumas lacunas da PNEE de 1994, no sentido delimitar o PAEE, categorizando-o em três grupos de estudantes: as pessoas com deficiência de forma geral, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades ou superdotação. Porém, não sanou as lacunas relacionadas à identificação, matrícula, acesso e permanência desses estudantes pelas mesmas razões da PNEE de 1994.

Conforme estabelecido pela PNEE-PEI (BRASIL, 2008, p. 11), a definição do PAEE assume a formação dessas três categorias específicas, proporcionando, assim, uma base teórica robusta para a implementação de práticas inclusivas no âmbito educacional:

1. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.
2. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.
3. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Além de estabelecer novos parâmetros de definição do PAEE, essa política privilegiou as SRMs como o local principal para o AEE, fornecendo recursos financeiros, formação contínua para os professores, material didático/pedagógico e todo o suporte necessário para complementar ou suplementar a escolarização dos estudantes (BRASIL, 2008). É fundamental compreender que as políticas públicas no campo da educação especial no Brasil não estão dissociadas das disputas ideológicas, econômicas e políticas que atravessam o Estado brasileiro, sobretudo no que tange aos direitos sociais e à garantia de uma educação pública, gratuita e inclusiva.

Nesse sentido, a promulgação da Política Nacional da Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida, por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de

setembro de 2020, durante o governo de Jair Bolsonaro, representou, conforme análise de diversos estudiosos e movimentos sociais, um retrocesso significativo na consolidação da educação inclusiva no país (BRASIL, 2020). Tal política, sob o argumento de defender uma educação equitativa e respeitosa às diferenças, na prática, reabilitou e institucionalizou práticas segregacionistas, legitimando a criação e o fortalecimento de escolas e classes especiais. Como problematiza Garcia (2017), trata-se de uma estratégia típica das disputas conservadoras na política de educação especial, em que se observa uma tentativa recorrente de fragilizar o paradigma da inclusão por meio de uma retórica que associa o direito à diferença à reatualização da segregação institucional.

O governo Bolsonaro, alinhado a projetos ultraconservadores e neoliberais, sustenta uma concepção de educação orientada pelos interesses do mercado e por perspectivas excludentes, negando avanços históricos conquistados pelos movimentos sociais, pelas pessoas com deficiência e pelos marcos internacionais de direitos humanos (LIMA; ROSA, 2022). Nesse cenário Garcia (2017) afirma que a suposta defesa da equidade na proposta de 2020 revela-se, na verdade, uma estratégia discursiva que visa enfraquecer o princípio da inclusão, reposicionando a lógica da diferença como justificativa para a separação, e não para a convivência.

Essa lógica é também discutida por Segatto, Alves e Pineda (2021), que analisam como discursos conservadores e populistas têm influenciado políticas educacionais, promovendo a fragmentação e a exclusão sob o pretexto de defesa de valores tradicionais e equidade. Assim, o discurso da equidade, quando apropriado por racionalidades neoliberais, pode se tornar instrumento funcional ao capital, promovendo uma falsa ideia de inclusão que, na prática, aprofunda as desigualdades e fragmenta os processos educativos. Logo, a política implementada em 2020 no governo Bolsonaro não apenas ameaça os avanços conquistados desde a promulgação da PNEE-PEI em 2008, como também revela um projeto mais amplo de reconfiguração do papel do Estado, no qual os direitos sociais são subordinados à lógica do mercado e à captura conservadora das políticas públicas.

O retorno do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023, significou uma inflexão fundamental nesse cenário. Por meio do Decreto nº 11.370, de 01 de janeiro de 2023, o governo revoga a política excludente de 2020, restaurando os princípios e as diretrizes da PNEE-PEI, reafirmando, portanto, a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes PAEE no ensino regular, bem como a oferta do AEE de forma complementar ou suplementar, nunca substitutiva à escolarização no ensino comum (BRASIL, 2023).

Essa decisão não é meramente administrativa, mas profundamente simbólica e política, pois recoloca no centro do debate a defesa dos direitos humanos, da equidade e da justiça social como princípios estruturantes das políticas educacionais. Como afirma Garcia (2017, p. 151), “a defesa da educação inclusiva é, antes de tudo, uma defesa da democracia, pois se trata de enfrentar as estruturas de exclusão que historicamente segregam corpos, saberes e existências”. Assim, mais do que uma mudança de gestão, trata-se da disputa de projetos societários: de um lado, o projeto democrático e inclusivo, baseado nos direitos humanos e na justiça social; de outro, o projeto ultraconservador e neoliberal, que naturaliza as desigualdades, reforça a segregação e promove a privatização dos direitos, inclusive no campo da educação das pessoas com deficiência.

A PNEE-PEI orienta que o AEE, ao longo de todo o processo de escolarização, esteja articulado à proposta pedagógica do ensino comum, definindo que: “[...] o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 11). Desta maneira, o AEE é definido pela PNEE-PEI de 2008 como um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente. Esse atendimento é oferecido de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

A Nota Técnica Nº 055/2013 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial (SECADI/MEC) complementa essa definição, caracterizando o AEE como sendo:

Realizado, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo, ainda, ser realizado em centros de atendimento educacional especializado; - Ofertado de forma complementar ou suplementar, não substitutiva à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, no turno inverso ao da escolarização; - Responsável pela organização e disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas; - Realizado em interface com os professores do ensino regular, promovendo os apoios necessários à participação e aprendizagem destes estudantes (BRASIL, 2013, p. 2)

A Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente nas SRMs, reafirma a EE como modalidade educacional e enfatiza a importância do AEE.

Durante o governo Lula (2003-2010), foram criados três programas de governo objetivando a inclusão no sistema de ensino brasileiro, sendo: 1) Programa Educação Inclusiva:

direito à diversidade (BRASIL, 2005, p. 9); 2) Programa de Implantação de SRMs (BRASIL, 2007 e 3) Programa Incluir (BRASIL, 2213).

O programa de implantação de SRMs alcançou êxito na sua finalidade, chegando ao índice de 90% dos municípios contemplados no território nacional, indicando significativa expansão da proposta de trabalho nas SRMs (ALCÂNTARA, 2020). No entanto, vale salientar que a finalidade dos programas supramencionados não fora atendida, quando comparados aos objetivos da inclusão no sistema educacional brasileiro, mas, no que se refere a capacitação dos educadores e gestores, por meio do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, pode-se considerar que resultou em alguns avanços em direção à inclusão.

A PNEE-PEI (BRASIL, 2008) assegura que a EE, como modalidade de ensino responsável pelo AEE, está alinhada com os pressupostos teóricos da educação inclusiva e visa cumprir dispositivos legais, políticos e filosóficos que garantam o direito à escolarização de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. O AEE deve ser realizado em escolas inclusivas, com direito ao atendimento especializado complementar ou suplementar, preferencialmente nas SRMs. A EE, antes tratada como um serviço complementar e suplementar à educação regular, passou a ser centralizada nas SRMs a partir da PNEE-PEI (BRASIL, 2008).

O Programa de Implantação de SRMs, lançado em 2007, tinha como objetivo apoiar os sistemas de ensino na oferta do AEE, fortalecendo a inclusão nas classes comuns do ensino regular. A seleção das escolas contempladas era realizada pelo gestor da rede de ensino, comprometendo-se com a disponibilização do espaço físico, professores para o AEE, além da manutenção e segurança dos recursos (BRASIL, 2010): “De 2005 a 2006 – 626 Salas de Recursos Multifuncionais; 2007 – 625 Salas de Recursos Multifuncionais; 2008 – 4.300 Salas de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2010, p. 1).

Em 2012, o Programa atingiu 5.020 municípios (90% do total), resultando na disponibilização de 37.801 Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) em escolas públicas de ensino regular que possuíam registros de matrículas de estudantes PAEE em classes comuns (BRASIL, 2015). Para adquirir as SRMs, os sistemas de ensino estaduais e municipais precisavam manifestar interesse e solicitar uma visita do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), para avaliar a viabilidade de implementação do programa nas escolas. Isso envolvia considerar o espaço físico disponível, o projeto político-pedagógico da instituição e a disponibilidade de professores capacitados para atuar nas SRMs (BRASIL, 2007).

Mantoan (2010) esclarece que o programa SRMs tem sido um dos pilares fundamentais da atual política de EE. Designada como o principal local para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as SRMs foram gradualmente integradas às redes municipais e estaduais de educação por meio de editais e financiamento público federal.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, por meio da Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010, endossa essa abordagem, destacando:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado – AEE de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2010, p. 1).

O AEE tem como objetivo complementar a escolarização dos alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento, enquanto para os alunos com altas habilidades e superdotação, sua função é suplementar (BRASIL, 2010).

A Nota Técnica SEESP/GAB/Nº11/2010, em seu artigo 5º, estabelece que o AEE é prioritariamente realizado na SRMs da própria escola ou de outra instituição, no turno inverso à escolarização regular, não sendo uma substituição às aulas nas classes comuns. Dessa forma, o aluno é matriculado em ambos, no ensino regular e no AEE nas SRMs (BRASIL, 2010).

O Artigo 8º do Decreto 7.611/2011, ao alterar o Decreto no 6.253/2007, estabelece que, para efeitos de distribuição dos recursos do FUNDEB, fica autorizada a dupla matrícula dos estudantes da rede pública de ensino regular que recebem AEE, vejamos: “§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, art. 8, parágrafo 1º).

A política pública de financiamento da EE estabelece as diretrizes e os mecanismos necessários para garantir recursos financeiros adequados e suficientes para a implementação eficaz de programas e serviços voltados para a inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais, destacando que:

A dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto nº 6.253/2007, assegurando a contabilização da matrícula do AEE no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, sem prejuízo da matrícula no ensino regular, com fator de ponderação mínimo de 1.20 cada matrícula, totalizando 2.40, minimamente; A destinação anual de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em caráter suplementar, às escolas públicas e privadas sem fins lucrativos, que ofertem educação especial, para despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos de infraestrutura física e pedagógica, conforme Resolução CD/FNDE, nº 10/2013; A destinação de recursos do Programa Nacional da Alimentação Escolar – PNAE para o atendimento de

estudantes matriculados nos Centros de AEE, nos termos do convênio com a rede pública de ensino e, devidamente, registrados no Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2013, p. 2-7).

Conforme estipulado pelo Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), a União é encarregada de fornecer suporte técnico e recursos financeiros aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, assim como a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. O propósito dessa medida é aprimorar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, que estejam matriculados nas classes comuns da rede pública do ensino regular.

A PNEE-PEI (BRASIL, 2008) define e caracteriza o PAEE no AEE em três categorias distintas: indivíduos com deficiência, aqueles que apresentam transtornos globais do desenvolvimento e aqueles dotados de altas habilidades e/ou superdotação.

O Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011, art. 1º, parágrafo 1º) ratifica a definição do PAEE: “§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se PAEE as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. O decreto reforça, assim, a base normativa que respalda a implementação de estratégias inclusivas no campo educacional, visando atender às necessidades específicas desse público diversificado. Nesse contexto, torna-se essencial ressaltar que as dificuldades de aprendizagem, transtornos de hiperatividade, déficit de atenção e outras condições que não se enquadram no espectro do PAEE devem ser encaminhadas para programas específicos, excluindo a SRMs desse escopo. A expansão e oferta do AEE estão intrinsecamente associadas às SRMs. O Decreto 6.571/2008 desempenha um papel fundamental, particularmente no Art. 1º e 2º, ao estabelecer e conceituar o AEE, conferindo, dessa maneira, fundamentação legal à atuação da União nesse contexto educacional:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. [...] O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008, arts. 1º e 2º).

A responsabilidade pela elaboração e execução do Plano de AEE recai sobre os professores que desempenham suas funções nas SRMs. Este encargo, como estabelecido no art. 9º do Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008), demanda uma colaboração estreita e articulada com os demais educadores do ensino comum. Essa integração visa identificar de maneira precisa as necessidades específicas dos alunos, garantindo assim um atendimento especializado e individualizado.

A participação ativa da família constitui um elemento crucial nesse processo, enriquecendo o planejamento e execução do AEE ao incorporar perspectivas familiares e contextuais. Além disso, a interação com os demais serviços setoriais propicia uma abordagem abrangente e interdisciplinar, fundamentada na coletividade de esforços para atender às demandas diversificadas dos alunos.

O art. 10º do referido decreto destaca a importância de institucionalizar a oferta do AEE no âmbito do Projeto Político Pedagógico da escola. Essa determinação implica uma organização sistêmica, a qual deve prever a inserção estratégica do AEE na estrutura educacional. Isso não apenas reforça o compromisso institucional com a inclusão, mas também assegura que o atendimento educacional especializado seja uma parte integral e orgânica do contexto escolar. Em suma, a eficácia na elaboração e execução do Plano de AEE está intrinsecamente vinculada à colaboração entre os professores das SRMs, a participação ativa da família e a integração com os serviços setoriais, sob a perspectiva de uma institucionalização bem articulada no Projeto Político Pedagógico. Dessa maneira, cria-se um ambiente propício para a implementação de práticas inclusivas e a promoção do pleno desenvolvimento educacional de todos os alunos:

I – salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento dos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2011, art. 10).

Destaca-se que o programa em questão atende às demandas apresentadas pelas Secretarias de Educação, conforme delineado no Plano de Ações Articuladas – PAR. Um critério central para a sua aplicação é a inclusão de escolas públicas que tenham matrícula de

estudantes com necessidades específicas PAEE em classes regulares do Ensino Fundamental, sendo essas informações devidamente registradas no Censo Escolar do INEP/MEC (BRASIL, 2011). O programa abrange a disponibilização de salas Tipo I, dotadas de equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didáticos/pedagógicos essenciais. Adicionalmente, são oferecidas as salas Tipo II, que incluem recursos e equipamentos específicos para atender estudantes com baixa visão e/ou cegos (BRASIL, 2015).

No tocante aos objetivos do AEE, conforme delineados no artigo 3º do Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), destaca-se sua missão fundamental. Esses objetivos, centrados na promoção da inclusão e atendimento personalizado às necessidades dos estudantes, estabelecem diretrizes cruciais para a eficácia do programa. Tais metas compreendem, entre outros aspectos, a provisão de suporte técnico, recursos e equipamentos, bem como o estímulo à plena participação e desenvolvimento dos estudantes com necessidades específicas na dinâmica da educação regular e nesse contexto destacamos:

São objetivos do atendimento educacional especializado: I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, art. 3º, incisos I ao IV).

A Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010 estipula diretrizes específicas para a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) voltadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim, compete às escolas:

Contemplar, no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade; b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno; c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino; d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público – alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola; e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos; f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas; g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos

demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros (BRASIL, 2010, p. 4).

Conforme preconizado nos referidos documentos, cabe ao poder público garantir aos alunos considerados PAEE o acesso ao ensino regular, adotando medidas para reduzir as barreiras atitudinais e eliminar obstáculos arquitetônicos, pedagógicos e comunicacionais que possam prejudicar sua participação plena e efetiva nas escolas de sua comunidade. Estas medidas são orientadas para garantir equidade de oportunidades aos estudantes identificados como PAEE, propiciando uma inclusão educacional eficaz para todos os envolvidos. Essa abordagem visa assegurar condições equiparadas entre esses alunos e seus pares, em consonância com princípios científicos que fundamentam a promoção de uma educação inclusiva e igualitária.

No ano de 2023, foram oficialmente registradas 1.485.127 matrículas de estudantes identificados como PAEE nas instituições escolares brasileiras, abrangendo diversas etapas e modalidades de ensino no contexto do sistema educacional do país (BRASIL, INEP, 2023). A análise dessas estatísticas revela uma notável tendência de crescimento contínuo no número de matrículas no AEE, em comparação com o ano de 2021, quando os registros alcançaram a marca de 1,1 milhão, percebe-se um aumento significativo de alunos matriculados no AEE (BRASIL, INEP, 2021; BRASIL, 2023).

Este incremento sinaliza uma resposta positiva às iniciativas e políticas de inclusão, reforçando o compromisso em proporcionar uma educação equitativa e acessível para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas. Todavia, urge a necessidade de pesquisas que estudem as formas de acesso, os critérios adotados para a matrícula, as características dos alunos que frequentam efetivamente as SRMs no âmbito nacional.

No sistema de ensino do Estado do Amazonas, pode-se identificar (ALCÂNTARA, 2020) discrepâncias quantitativas de matrículas bem com de identificação do PAEE para acesso ao AEE, por exemplo: estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, dificuldades de aprendizagem (dislexia, dislalia, disortografia, discalculia), Transtorno de personalidade e Transtorno opositor desafiador, esquizofrenia.

3.2 A realidade da Educação Especial no Amazonas

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (INEP, 2023), indicam avanços na rede estadual do Amazonas, com a nota de 5,7 nos anos iniciais do ensino fundamental, superando a meta de 5,4, e 4,8 nos anos finais, também acima da meta de 4,6.

Contudo, o ensino médio segue como desafio crítico, registrando 3,8 pontos, abaixo da meta de 4,0, o que evidencia fragilidades estruturais, especialmente quando se observa a efetivação dos direitos dos estudantes PAEE.

Esse cenário evidencia que, apesar dos avanços, persistem déficits significativos na inclusão, especialmente no ensino médio. Mazzotta (2011) salienta que a melhoria dos índices de inclusão está diretamente relacionada à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas que realmente atendam às necessidades dos estudantes com deficiência.

A baixa expansão das SRMs – presentes em apenas 155 das 576 escolas da rede estadual, segundo o Plano Estadual de Educação (AMAZONAS, 2015, p. 112) – revela a insuficiência do suporte especializado diante do aumento das matrículas no ensino comum. Nesse sentido, Pletsch (2015) ressalta que a ausência de suporte adequado compromete a permanência e a aprendizagem dos alunos PAEE, impactando negativamente os índices educacionais. Complementarmente, GARCIA (2017) argumenta que, sem o enfrentamento das barreiras estruturais que produzem exclusão, os avanços numéricos nos indicadores, como o IDEB, são insuficientes para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Januzzi (2012) defende que a inclusão não pode ser tratada como ação periférica, mas deve estar no centro das políticas educacionais, articulando-se a todas as etapas e modalidades, como condição indispensável para a construção de um sistema educacional justo, democrático e inclusivo.

O Programa de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais foi formalmente estabelecido por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 (BRASIL, 2010). Este programa foi apresentado aos Secretários Estaduais de Educação em todo o território nacional. Nesse contexto, cada Estado assume a responsabilidade de definir o planejamento da oferta do AEE e a seleção das escolas a serem contempladas, adaptando-se às demandas específicas de sua rede educacional.

A complexidade do processo de implementação dessas salas requer uma abordagem criteriosa, levando em consideração diversos fatores, tais como a demanda por atendimento especializado, infraestrutura escolar, e a distribuição geográfica das escolas. Dessa forma, o planejamento estratégico, conforme delineado por cada Estado, desempenha um papel crucial na eficácia e alcance do programa, garantindo que as Salas de Recursos Multifuncionais sejam alocadas nas instituições mais adequadas para atender às necessidades específicas dos estudantes PAEE.

O processo de implementação das políticas educacionais, embora orientado pela descentralização, revela-se insuficiente para contemplar as especificidades culturais, linguísticas e territoriais dos povos indígenas. Na prática, prevalece um modelo educacional

urbano e homogeneizante, que ignora os projetos educativos próprios das comunidades indígenas e tradicionais. Neste sentido, Rosa (2023) compreende que as políticas públicas seguem ancoradas na lógica da universalização, desconsiderando as epistemologias indígenas e suas formas próprias de produzir conhecimento. Moeira e Candau (2022) reforçam que a interculturalidade, embora frequentemente presente no discurso oficial, não rompe com a colonialidade que estrutura os currículos escolares, mantendo práticas e conteúdos alheios à realidade e aos saberes dessas comunidades.

Menezes (2023), ressalta que a descentralização das políticas educacionais, quando não vinculada à participação efetiva das comunidades, perpetua práticas coloniais no interior da escola, limitando a autonomia e a valorização das identidades locais. Assim, a efetiva superação do colonialismo educacional exige a centralidade das epistemologias indígenas e a participação ativa das comunidades na construção dos projetos pedagógicos. Isso ressalta a importância de uma adaptação regionalizada das políticas educacionais para garantir a eficácia e a pertinência das intervenções no âmbito do AEE, ou ainda, devolver o protagonismo do fazer educacional aos povos originários, permitindo-lhes estabelecer os parâmetros e definições do AEE na perspectiva de cada povo.

Na prática, os gestores públicos municipais, estaduais e do Distrito Federal foram orientados a seguir as seguintes etapas:

A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional; A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum); A escola indicada deve ter matrícula de estudante(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP; A escola de ensino regular deve ter matrícula de estudante(s) cego(s) em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP, para receber equipamentos específicos para atendimento educacional especializado a tais estudantes; A escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor para atuação no AEE (BRASIL, 2010, p. 5).

A exigência de que a escola indicada fosse da rede pública de ensino regular, conforme registros no Censo Escolar MEC/INEP, assegurariam que o AEE seria integrado organicamente ao contexto da educação regular. Além disso, a necessidade de matrícula de estudantes PAEE e cegos em classes comuns reforça a preocupação em atender diretamente aqueles que demandam atenção especializada. O requisito para a disponibilização de espaço físico adequado e a alocação de professores específicos para o AEE destaca a importância de infraestrutura e recursos humanos adequados para o sucesso da iniciativa.

A convergência desses critérios reflete uma abordagem holística, contemplando desde o planejamento estratégico até a infraestrutura e os recursos humanos necessários para a implementação eficiente do Atendimento Educacional Especializado nas escolas.

Diante desse contexto, a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), assume um papel central ao estabelecer diretrizes claras. Ela determina que os sistemas de ensino devem universalizar o acesso à educação básica e ao AEE para os alunos PAEE.

Essa universalização, preferencialmente na rede regular de ensino, visa garantir um sistema educacional inclusivo, abrangendo SRMs, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Este compromisso encontra base em 19 estratégias meticulosamente delineadas, com o objetivo de fomentar uma educação inclusiva e acessível a todos os estudantes, ressaltando-se:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014, p. 47).

Em sintonia com as diretrizes do Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação – PEE/AM apresenta a meta 4.3:

Implantar e implementar durante a vigência deste PEE/AM, salas de recursos multifuncionais em 100% dos municípios do Estado, contemplando escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas e garantindo a formação específica aos professores para atuação no atendimento educacional especializado (AMAZONAS, 2014, 41).

A meta 4.3 do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) evidencia um compromisso significativo com a inclusão e acessibilidade educacional. Propõe-se a implantação e implementação de salas de recursos multifuncionais em 100% dos municípios do Estado, abrangendo diversas realidades, como escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. Essa abordagem abrangente reflete a intenção de assegurar que o AEE alcance todas as esferas da sociedade amazonense. A exigência da formação específica para os professores que desempenharão funções no Atendimento Educacional Especializado é um componente essencial desta meta. Isso destaca o reconhecimento da importância do desenvolvimento profissional para garantir práticas educacionais inclusivas e de qualidade. A formação especializada dos educadores é um elemento chave para a eficácia das SRMs, proporcionando atendimento educacional especializado adaptado às necessidades dos

estudantes PAEE em diversos contextos e realidades educacionais do estado do Amazonas (AMAZONAS, 2014, 41).

O Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM), aprovado em 2015, foi elaborado em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu metas e estratégias para a educação brasileira no período de 2014 a 2024. No contexto do Amazonas, o processo de formulação do plano ocorreu sob a gestão do então governador José Melo de Oliveira, que assumiu o governo após o afastamento de Omar Aziz, e foi eleito para mandato até 2018. Esse período foi marcado por desafios históricos no campo educacional do estado, especialmente em relação às dificuldades de acesso às comunidades indígenas, ribeirinhas e rurais, bem como à urgente necessidade de melhoria nos índices educacionais, notadamente no ensino médio, que apresentava um dos piores desempenhos do país. Com o propósito de atingir a meta 4.3 estipulada pelo Plano Estadual de Educação, o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/AM), destinou recursos para a implantação de 284 Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) até o ano de 2015, somando-se às 105 SRMs já implementadas pelo Ministério da Educação (MEC), totalizando 389 SRMs (Amazonas, 2015). No entanto, o documento do próprio plano revela que apenas 155 dessas salas estavam em funcionamento, enquanto 234 permaneciam inativas (Amazonas, 2015), o que evidencia não apenas um problema na expansão quantitativa, mas também uma fragilidade estrutural no que se refere à gestão, manutenção, formação de profissionais e acompanhamento pedagógico. As prioridades da gestão estadual na época concentraram-se majoritariamente na ampliação da rede física urbana, especialmente na construção dos Centros de Educação de Tempo Integral (CETIs) e na busca pela melhoria dos indicadores do IDEB, com foco principal no ensino médio. Entretanto, os investimentos na educação inclusiva, na valorização dos saberes dos povos indígenas e na efetivação dos direitos educacionais das populações tradicionais foram secundarizados, sendo tratados mais como exigências formais para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação do que como compromissos efetivos com a transformação das práticas educacionais no estado.

Essa lógica revela que o processo de elaboração do Plano Estadual de Educação do Amazonas, embora formalmente participativo, na prática operou a partir de um modelo de gestão educacional voltado para atender demandas administrativas, sem efetivamente dialogar com os projetos educativos próprios das comunidades indígenas, ribeirinhas e rurais. Como destaca Rosa (2023, p. 121), a ausência de escuta ativa e de participação efetiva dos sujeitos coletivos resulta na manutenção de um modelo educacional que silencia as epistemologias originárias, impondo-lhes um currículo que pouco dialoga com seus modos de vida, línguas e

territórios. Menezes (2023) reflete que embora o discurso da descentralização e da inclusão esteja presente nos documentos oficiais, sua implementação revela fragilidades estruturais, especialmente quanto à efetivação das metas relacionadas à educação inclusiva, intercultural e ao atendimento educacional especializado. A persistência de um modelo urbano, monolíngue e epistemologicamente colonial em um estado marcado pela diversidade sociocultural, como o Amazonas, evidencia a necessidade urgente de políticas educacionais verdadeiramente interculturais, participativas, territorializadas e comprometidas com a descolonização dos processos educativos.

No contexto das diretrizes da EE na rede estadual de educação, é relevante ressaltar a Resolução nº 138/2012 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, pois constitui o principal e, até o presente momento, único documento normativo que regulamenta a oferta da Educação Especial no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Amazonas. Esse instrumento normativo foi elaborado com a finalidade de garantir parâmetros legais e operacionais para a efetivação da educação inclusiva no estado, alinhando-se aos marcos nacionais da política educacional inclusiva. Contudo, uma análise criteriosa desse documento revela uma série de limitações estruturais e conceituais, sobretudo no que se refere às intersecções entre deficiência, identidade étnica, territorialidade e cultura. Apesar de reafirmar princípios da inclusão, da acessibilidade e da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a resolução não contempla, em nenhuma de suas diretrizes, as especificidades dos estudantes indígenas com deficiência. Isso revela uma fragilidade significativa, visto que o Amazonas é um território marcado por uma diversidade sociocultural e linguística profunda, onde vivem mais de quarenta povos indígenas, muitos deles em contexto urbano e outros em territórios tradicionais. A ausência de qualquer referência aos povos indígenas no texto normativo denota que a política de educação especial no Estado segue ancorada em um modelo homogêneo, urbano e ocidentalizado, que não dialoga com os projetos de educação diferenciada construídos pelos povos indígenas. Essa crítica encontra respaldo em estudos como o de MANTOAN (2015), que aponta que políticas de inclusão descontextualizadas das realidades socioculturais específicas tendem a reproduzir dinâmicas de invisibilidade e opressão sobre grupos historicamente marginalizados.

Neste sentido, Silva e Ferreira (2020) apontam que a interseccionalidade entre deficiência, raça e etnia demanda práticas pedagógicas que superem modelos normativos e valorizem a diversidade, promovendo uma educação inclusiva, intercultural e sensível aos contextos socioculturais dos sujeitos.

Santos et al. (2024) destacam que a implementação de práticas inclusivas em contextos de alta diversidade cultural exige adaptações pedagógicas que valorizem os saberes comunitários, as línguas e as formas próprias de organização social dos povos indígenas. Reforçam que a ausência desse reconhecimento pode perpetuar práticas assimilacionistas e dificultar a inclusão de estudantes indígenas, especialmente daqueles com deficiência, que enfrentam múltiplas barreiras à participação escolar. Além disso, políticas baseadas em modelos normativos urbanos tendem a ignorar a complexidade das relações socioculturais presentes em comunidades indígenas, o que reforça a necessidade de formação continuada de educadores e de ajustes curriculares para promover uma inclusão genuína. Assim, a valorização da diversidade cultural e territorial é fundamental para o sucesso das políticas de inclusão educacional.

A análise da Resolução nº 138/2012 do CEE/AM (AMAZONAS, 2012) permite afirmar que ela é insuficiente para responder às demandas de uma educação inclusiva que seja, de fato, intercultural, decolonial e atenta às especificidades dos povos indígenas do Amazonas. Sua formulação reflete uma lógica normativa que desconsidera a pluralidade dos sujeitos, reafirmando uma inclusão formal, mas profundamente excludente na prática, sobretudo quando se trata dos estudantes indígenas com deficiência. Essa constatação reforça a urgência de um processo de revisão normativa que incorpore os princípios da interculturalidade crítica, da justiça cognitiva e do reconhecimento dos saberes indígenas como fundamentos essenciais para a construção de uma política de educação especial verdadeiramente inclusiva e socialmente justa no estado do Amazonas.

Essa Resolução estabelece as Normas Regulamentares para a oferta da EE no Sistema de Ensino do Amazonas, abordando em seu escopo a adesão à PNEE (BRASIL, 2008) e delineando os direitos dos estudantes identificados como PAEE. Destaca-se, ainda, a determinação quantitativa para a formação das turmas que incluem estudantes PAEE. Essa abordagem específica evidencia o comprometimento em assegurar condições adequadas para a inclusão efetiva desses estudantes, considerando não apenas princípios gerais, mas também critérios quantitativos específicos para garantir a qualidade e o atendimento personalizado no contexto educacional inclusivo:

Art. 12 – Na organização das classes comuns inclusivas, das escolas públicas e privadas deve-se observar os seguintes aspectos:

I – Professores das classes comuns com formação para atender a diversidade humana.

II – A distribuição dos alunos com necessidades educacionais específicas em turmas inclusivas deverá atender os seguintes critérios:

a) Incluir um aluno por turma, sendo permitido um máximo de 03 alunos em caráter excepcional, evitando-se juntar na mesma, alunos com diferentes deficiências;

b) Assegurar quando necessário, nas turmas inclusivas de crianças com graves transtornos no desenvolvimento, a figura do auxiliar da vida escolar, o qual poderá ser um estagiário, a partir do 6º período ou um profissional devidamente habilitado das áreas de educação, saúde ou assistência social.

III – As classes comuns com inclusão de alunos que apresentam Deficiência ou Transtornos do Desenvolvimento deverão ter a capacidade pedagógica conforme o quantitativo abaixo definido:

-	4 e 5 anos	—	16 Alunos
-	1º ano	—	20 Alunos
-	2º ao 5º ano	—	25 Alunos
-	6º ao 9º ano	—	35 Alunos
-	Ensino Médio	—	35 Alunos

(AMAZONAS, 2012)

É fundamental destacar os seguintes aspectos:

a) O destaque para a formação dos professores ressalta a importância de garantir que os educadores estejam capacitados para atender às necessidades da diversidade de alunos presentes nas classes comuns;

b) os critérios estabelecidos para a distribuição de alunos com necessidades educacionais específicas em turmas inclusivas são pautados na individualidade, limitando o número de alunos por turma para garantir uma atenção mais personalizada;

c) a previsão da figura do auxiliar da vida escolar, especialmente para crianças com graves transtornos no desenvolvimento, indica uma abordagem prática para assegurar um ambiente de aprendizado adequado, considerando a necessidade de apoio individualizado;

d) a definição da capacidade pedagógica das turmas com inclusão de alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, segmentada por faixa etária, evidencia um cuidado específico para adaptar as condições pedagógicas às diferentes etapas do ensino, reconhecendo as demandas variadas em cada fase educacional.

Esta Diretriz estabelece um direcionamento preciso em relação à formação de turmas nas escolas inclusivas. O quadro mencionado revela a restrição de alunos por turma para aqueles matriculados como estudantes PAEE. Além disso, prevê um máximo de três estudantes PAEE em cada turma. No entanto, observa-se um crescimento constante no número de matrículas de estudantes PAEE nas escolas da rede estadual no Amazonas:

O número de matrículas da educação especial chegou a 22.299 em 2021, um aumento de 47,1% em relação a 2017. O maior número está nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentra 42,8% das matrículas da educação especial. Quando avaliada a diferença no número de matrículas entre 2017 e 2021 por etapa de ensino, percebe-se que as do ensino médio cresceram 150,1% (INEP/MEC, 2022, p. 14).

O crescimento expressivo nas matrículas da Educação Especial no Brasil, especialmente no estado do Amazonas, revela avanços na ampliação do acesso e na conscientização acerca dos direitos educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Entre os anos de 2017 e 2021, foi registrado um aumento de 47,1% nas matrículas, sendo que os anos iniciais do Ensino Fundamental concentram 42,8% desse total, o que demonstra a priorização da inclusão nas etapas iniciais do processo educativo. Destaca-se, ainda, o significativo crescimento de 150,1% nas matrículas no Ensino Médio, sinalizando não apenas a expansão do acesso, mas também a emergência de uma demanda crescente por serviços de apoio e atendimento especializado nessa etapa, historicamente marcada por altas taxas de evasão (INEP, 2022, p. 18). No entanto, apesar desse avanço quantitativo, pesquisas indicam que a expansão das matrículas não tem sido acompanhada, na mesma proporção, pela ampliação dos serviços de apoio, em especial das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

A investigação desenvolvida por Ferreira et al. (2020, p. 7) aponta a insuficiência da quantidade de SRMs frente ao expressivo aumento das matrículas na rede estadual de ensino do Amazonas, evidenciando um descompasso estrutural que compromete a efetividade do processo de inclusão escolar. Esse cenário revela a urgência de uma análise crítica sobre a real capacidade das SRMs em atender, com qualidade, às demandas dos estudantes PAEE, sobretudo diante dos desafios impostos pela expansão sem o devido fortalecimento das condições materiais, pedagógicas e humanas. Corroborando essa análise, diversas investigações apontam que os desafios relacionados à inclusão educacional transcendem a simples oferta de vagas, atingindo diretamente as condições de permanência e de desenvolvimento dos estudantes PAEE ao longo de sua trajetória escolar.

Alcântara (2020) demonstra que persiste uma distância significativa entre os marcos legais que fundamentam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a realidade concreta das escolas, particularmente na região amazônica, onde fatores como isolamento geográfico, carência de profissionais especializados e fragilidade da infraestrutura agravam as barreiras ao acesso e à permanência. A afirmação de que, apesar do aumento nas taxas de matrícula, a permanência dos estudantes PAEE ainda depende da superação de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais, encontra respaldo em pesquisas brasileiras recentes.

SANTOS et al. (2024) destacam que a escassez de recursos, a falta de políticas de formação continuada e a insuficiência de adaptações curriculares adequadas às especificidades dos alunos intensificam as desigualdades no sistema educacional, comprometendo a efetividade dos princípios da educação inclusiva. Ressaltam que a superação dessas barreiras é fundamental

para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar dos estudantes com deficiência, exigindo o compromisso coletivo de gestores, professores e comunidade escolar. Além disso, DIAS et al. (2024) reforçam que a formação continuada dos educadores e a construção de uma cultura escolar acolhedora são essenciais para promover práticas pedagógicas inclusivas e efetivas.

Pesquisadores (SILVA, 2019; SOUZA e NOGUEIRA, 2021; ALCÂNTARA, 2020) têm documentado que a inclusão escolar na região amazônica ainda é marcada por práticas excludentes, principalmente devido à carência de serviços especializados e à persistência de concepções capacitistas nas instituições de ensino. Analisam que, mesmo com políticas nacionais de inclusão, o cotidiano escolar amazônico revela resistências culturais e institucionais, evidenciando que o capacitismo ainda permeia as práticas pedagógicas e as relações escolares. Reforçam que, para além das barreiras físicas e estruturais, a exclusão se manifesta também em atitudes e expectativas reduzidas em relação ao potencial dos alunos com deficiência, o que compromete a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva na Amazônia.

Segundo SANTOS et al. (2024), mesmo com os avanços normativos previstos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 7; BRASIL, 2023, p. 5), a efetivação desses princípios é limitada, especialmente em contextos periféricos e nas realidades socioculturais amazônicas. Destacam ainda que a ausência de infraestrutura adequada, a escassez de profissionais qualificados e a resistência cultural à diversidade dificultam a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, a distância entre a legislação e a prática cotidiana permanece um desafio central para a inclusão escolar na região.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a expansão das matrículas na Educação Especial, sem o correspondente fortalecimento das condições institucionais, materiais e pedagógicas, compromete não apenas a qualidade da inclusão, mas também a efetivação dos direitos educacionais dos estudantes PAEE. Esse quadro exige, portanto, não apenas a ampliação dos recursos físicos, como as SRMs, mas também a construção de políticas públicas comprometidas com a valorização da diversidade, a garantia da permanência com qualidade e a superação das múltiplas barreiras que ainda persistem no caminho da educação inclusiva na Amazônia e no Brasil.

3.3 O cenário da Educação Especial em Manaus

Os documentos norteadores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), por meio da Resolução nº 138/2012 CEE/AM (AMAZONAS, 2012), e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), conforme Parecer nº 016/CME/2016 (CME, 2016), indicam que a EE em Manaus está estruturada em conformidade com a PNEE vigente no Brasil. Configurando-se como uma modalidade que atravessa todos os níveis e modalidades de ensino, a EE é responsável por coordenar as ações do AEE, disponibilizar os serviços e recursos específicos desse atendimento, bem como orientar alunos e professores sobre a utilização dos recursos didáticos e pedagógicos do AEE nas turmas ou horários do ensino regular. No entanto, não foi possível identificar regulamentações, diretrizes ou orientações que contemplassem a EEI, ou mesmo a EI nas suas amplas e diversas peculiaridades.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus) organiza a oferta da Educação Especial no município a partir de diretrizes nacionais e estaduais, especialmente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008; 2023), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e, no âmbito estadual, da Resolução nº 138/2012 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, que estabelece normas para a Educação Especial no sistema estadual de ensino. Contudo, é importante destacar que, até o presente momento, o município de Manaus não possui um documento normativo próprio que regulamente de forma específica a Educação Especial na rede municipal. Na prática, isso significa que a SEMED adota as orientações gerais presentes na Resolução nº 138/2012, utilizando-a como referência técnica e normativa, embora essa resolução tenha sido elaborada para atender o sistema estadual de ensino. Essa condição revela uma fragilidade estrutural, pois, ao não dispor de uma resolução municipal específica, as ações da SEMED ficam limitadas à adaptação de diretrizes que nem sempre refletem as realidades socioculturais, territoriais e demográficas do município de Manaus, marcado pela diversidade étnica, pela presença de populações indígenas em contexto urbano, por comunidades periféricas e por uma crescente demanda por serviços educacionais especializados.

A SEMED Manaus oferece o AEE em creches e escolas municipais, além de contar com um Complexo Municipal de Educação Especial localizado na Escola Municipal de Educação Especial André Vidal Pessoa. Atualmente o referido sistema educacional municipal disponibiliza à população um total de 581 unidades educativas, compreendendo 10 Pré-Escolas, 27 Creches, 116 Centros Municipais de Educação Infantil e 428 Escolas, Anexos e Espaços Escolares (conforme informações do ANEXO 3). Essa estrutura abrangente visa atender às

demandas educacionais, especialmente no contexto do AEE, proporcionando uma ampla cobertura nas diversas etapas e modalidades de ensino.

Em relação às matrículas efetivadas na Rede Municipal de Educação de Manaus e na zona rural, os dados apresentam a seguinte configuração:

Tabela 4: Resultados Finais do Censo Escolar da Educação Básica 2023

	Ensino Regular								EJA
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Fundamental
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais		
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Presencial
Municipal Urbana	4.538	2.118	40.330	535	109.489	1.550	55.966	653	6.313
Municipal Rural	66	ZERO	1.854	29	5.896	192	4.358	ZERO	198

Elaborada pelo autor. **Fonte:** Portaria Nº 2.165-27/12/2023-DOU-ANEXO/I (BRASIL 2023).

A Tabela 3 apresenta os resultados do Censo Escolar da Educação Básica referentes ao ano de 2023, discriminando a distribuição de matrículas nos diferentes níveis e modalidades de ensino nas áreas urbana e rural, tanto em termos parciais quanto integrais. Nota-se uma expressiva disparidade entre as matrículas na área urbana e rural, sendo a maioria concentrada na primeira. Destaca-se também o significativo número de matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que representam a base da educação básica. No âmbito da zona urbana, registramos 217.256 matrículas, enquanto na zona rural observamos 12.593, totalizando 229.849 estudantes matriculados nas 581 unidades educativas da rede pública municipal de educação em Manaus.

Este delineamento evidencia a relevância de compreender a distribuição dessas matrículas, permitindo uma análise mais precisa e embasada das características educacionais da população alvo da EE na área de abrangência da SEMED-Manaus.

Tabela 5: Resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2023

	Ensino Regular								EJA
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Fundamental
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais		
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Presencial
Municipal Urbana	214	42	1.366	32	4.042	85	1.708	11	989

Municipal	3	ZERO	24	ZERO	119	3	74	ZERO	12
Rural									

Elaborada pelo autor. **Fonte:** Portaria Nº 2.165-27/12/2023-DOU-ANEXO/II (BRASIL 2023).

Os dados fornecidos apresentam uma distribuição do ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas modalidades parcial e integral, abrangendo tanto a área urbana quanto a rural, nas unidades educativas municipais de Manaus. A análise revela a predominância do ensino regular na área urbana, com números mais expressivos em comparação com a área rural.

Na área urbana, a oferta de Educação Infantil, representada por Creches e Pré-escolas, é significativa, indica uma atenção especial para a primeira infância. Além disso, o Ensino Fundamental apresenta uma distribuição equitativa entre Anos Iniciais e Anos Finais, com uma quantidade considerável de escolas ofertando ambas as etapas. Por outro lado, na área rural, a presença do Ensino Integral é praticamente nula, e a oferta de Pré-escola na modalidade integral também é inexistente. Esse contraste destaca a necessidade de considerações específicas para atender às particularidades da área rural, garantindo a equidade no acesso à educação. O número reduzido de escolas e turmas integrais nessas regiões pode ser um ponto de atenção para promover políticas educacionais mais inclusivas e abrangentes.

Observa-se um total de 8.489 matrículas na zona urbana e 235 na zona rural, totalizando 8.724 estudantes com dupla inscrição na rede estadual de ensino. No Censo Escolar de 2023, a contabilização de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) segue critérios específicos estabelecidos pelo INEP. A duplicidade de matrícula ocorre exclusivamente quando o estudante está matriculado no ensino regular e recebe Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme orientações do Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2023. Se o estudante estiver apenas matriculado no ensino regular, sem acesso ao AEE, ele é computado apenas uma vez. Portanto, a duplicidade de matrículas não se dá automaticamente pela condição de ser estudante PAEE, mas sim pela efetiva participação no AEE.

Essas diretrizes são fundamentais para garantir a precisão dos dados estatísticos e para a adequada distribuição de recursos, como os provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que considera as matrículas presenciais efetivas para a alocação de recursos, conforme estabelecido na Lei nº 14.113/2020.

O cenário evidencia a complexidade da composição demográfica e educacional, apontando para a necessidade de abordagens pedagógicas e de políticas educacionais inclusivas que possam atender adequadamente às demandas desses estudantes que tem direito a dupla matrícula. É relevante destacar que a PNEE-PEI, em vigor no país (BRASIL, 2008), preconiza que a matrícula, o acesso e a permanência do estudante PAEE devem ser assegurados a todos os estudantes.

Nesse contexto, a EE é concebida como uma modalidade de ensino que transcende e permeia todas as demais, reforçando o compromisso com a inclusão e a garantia de oportunidades educacionais equitativas para todos os estudantes:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p. 17).

Desse modo, constatamos que o AEE é estabelecido como um direito para os estudantes indígenas. Contudo, investigações recentes indicam que esse direito ainda não foi plenamente garantido, conforme ressaltado por Michele Sá:

Após analisar a relação da educação escolar indígena com a educação especial, no contexto concreto das comunidades indígenas, identificou-se que na prática essa interface ainda não acontece, pois as crianças indígenas com deficiência, não tem acesso aos atendimentos oferecidos pela educação especial (SÁ, 2015 p. 141).

A análise da relação entre a EEI e a EE, quando contextualizada nas comunidades indígenas, evidencia que, na prática, essa interface ainda não se concretiza, conforme destacado por Sá:

[...] as crianças indígenas com deficiência enfrentam uma ausência de acesso aos atendimentos disponibilizados pela educação especial. Esse cenário revela lacunas significativas na implementação efetiva de políticas inclusivas, ressaltando a necessidade de abordagens mais abrangentes e sensíveis às particularidades dessas comunidades, visando garantir uma educação acessível e equitativa para todos os seus membros (2015, p. 141).

A EEI e a EE são duas modalidades de ensino que, ao longo da história, têm sido caracterizadas pelo descaso por parte do poder público. Como minorias, essas vertentes educacionais enfrentam desafios significativos na incessante busca pelos direitos e garantias estipulados nos diversos decretos e leis em vigor no Brasil. Essa realidade sublinha a necessidade premente de uma abordagem mais efetiva e comprometida com a promoção da

igualdade e inclusão educacional para esses grupos específicos. Neste sentido, Michele Sá alerta:

No que se refere ao atendimento educacional especializado, destaca-se que no ano de 2010 existiam alunos com deficiência nas escolas indígenas sem qualquer tipo de atendimento. Neste contexto, torna-se imprescindível discutir a formação inicial e continuada de professores indígenas para atuarem em escolas indígenas com essa nova realidade que se apresenta (SA, 2012, p. 1).

Assim, a menção ao atendimento educacional especializado ressalta uma lacuna significativa no cenário educacional indígena, evidenciada pelo fato de que, em 2010, alunos com deficiência nas escolas indígenas não recebiam qualquer forma de atendimento. Diante desse contexto, torna-se imperativo abordar a necessidade de discutir e implementar a formação inicial e continuada de professores indígenas. Essa formação deve capacitá-los para lidar com a nova realidade apresentada, promovendo uma educação mais inclusiva e adaptada às demandas específicas dessas comunidades. Essa discussão é fundamental para garantir a efetividade de políticas educacionais inclusivas e o atendimento adequado às diversidades presentes nas escolas indígenas.

Torna-se evidente a necessidade de abordar discussões pertinentes à intersecção do AEE para os estudantes indígenas, levando em consideração aspectos culturais, crenças e metodologias específicas de ensino para cada etnia, em sua totalidade. Associado a esse universo de singularidades, emerge o campo da EE, que, da mesma forma, abraça uma demanda diversificada, demandando metodologias exclusivas de ensino. Diante desse panorama, torna-se imprescindível considerar a formação dos professores responsáveis pela implementação do AEE nas escolas indígenas, assegurando que estejam devidamente capacitados para lidar com a complexidade das necessidades educacionais especiais em um contexto culturalmente diverso. Assim, Marli André esclarece:

[...] parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos (ANDRÉ 2009, p. 5).

A autora deixa claro que a abordagem de se aproximar das práticas dos professores e adentrar o cotidiano de seu trabalho é não só relevante, mas fundamental para a elaboração de estratégias efetivas de formação. Essa iniciativa permite uma compreensão mais aprofundada das demandas e desafios enfrentados pelos educadores no contexto real da sala de aula. Ao

envolver os professores nesse processo reflexivo, torna-se possível pensar, em conjunto com eles, nas melhores formas de atuação na busca por uma educação de qualidade para todos.

Essa abordagem colaborativa e contextualizada é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades específicas dos estudantes, promovendo, assim, a eficácia das estratégias de formação docente. Entretanto, pesquisas recentes (ALCÂNTARA, 2020; RODRIGUES et al., 2024; CAMPANI, 2024) evidenciam a carência de professores indígenas nas escolas estaduais de Manaus, a capital do Amazonas.

Esse cenário é notável, considerando que o estado possui o maior índice de autodeclarações indígenas no Brasil, com uma população estimada de 2.255.903 milhões de habitantes (IBGE, 2021). Tal constatação ressalta a necessidade de estratégias e políticas efetivas para promover a representatividade e a inclusão de profissionais indígenas no corpo docente, visando uma educação mais alinhada à diversidade cultural e étnica da região.

A urgência de políticas eficazes para promover a representatividade indígena no corpo docente é destacada por Rodrigues et al. (2024, p. 5), que apontam a necessidade de valorização das identidades culturais e linguísticas nas escolas do Amazonas.

No contexto da inclusão de crianças com deficiência, a adoção de avaliação pedagógica especializada é recomendada para identificar necessidades específicas e orientar professores quanto ao uso de recursos e estratégias no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a ampliação da participação de alunos com deficiência em escolas indígenas (GOMES e OLIVEIRA, 2019, p. 7). Entretanto, a implementação do AEE, especialmente via Salas de Recursos Multifuncionais, reflete uma lógica moderna e colonial, desconsiderando saberes e epistemologias indígenas, o que é criticado por CAMPANI (2024, p. 3), ao analisar a tensão entre práticas pedagógicas universais e os processos próprios de construção do conhecimento dos povos originários. Assim, a definição das necessidades educacionais especiais deve considerar respostas educativas e apoios que respeitem a diversidade cultural e educacional, promovendo uma educação inclusiva e adaptada às particularidades de cada contexto (GOMES; OLIVEIRA, 2019, p. 8; RODRIGUES et al., 2024, p. 7).

Na perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica, como propõe Walsh (2009, p. 27), torna-se evidente que a política de AEE, ao ser aplicada de forma homogênea, reproduz a colonialidade do saber e do poder, uma vez que impõe uma organização escolar centrada em paradigmas eurocêntricos de deficiência, aprendizagem e desenvolvimento. Esse modelo não dialoga com as dinâmicas socioculturais dos povos indígenas que vivem em territórios urbanos, cujos processos educativos estão intrinsecamente ligados à coletividade, à oralidade, ao território, às práticas comunitárias e à circularidade do saber.

Ao considerar a Sala de Recursos como principal estratégia para a efetivação da educação inclusiva, o Estado desconsidera que, para os povos indígenas, o processo educativo não se encerra no espaço físico da sala, nem se organiza a partir da lógica do contraturno, da fragmentação do conhecimento ou da separação dos saberes. Pelo contrário, a educação indígena é concebida como um processo integrado, territorializado, comunitário e relacional, no qual os saberes são construídos de forma coletiva, em permanente diálogo com o meio ambiente, a espiritualidade, a memória e a história de cada povo. Portanto, impor às escolas indígenas urbanas — e, sobretudo, aos estudantes indígenas público-alvo da educação especial — um modelo de AEE desenhado sob parâmetros ocidentais, padronizados e descontextualizados, configura-se como um ato de violência epistêmica, de apagamento das formas próprias de ensinar e aprender que caracterizam esses povos. Trata-se de um exercício de colonialidade que, mesmo sob o discurso da inclusão, perpetua práticas assimilacionistas, negando às comunidades o direito de pensar e construir seus próprios projetos educativos inclusivos.

Na lógica de uma interculturalidade crítica, como defende Walsh (2009, p. 35), o AEE deve ser profundamente ressignificado, abandonando sua concepção homogênea e abrindo-se para a construção de modelos educativos que sejam efetivamente bilíngues, interculturais e territorializados. Isso implica pensar o atendimento educacional especializado não como um serviço apartado, mas como parte de um projeto educativo coletivo, construído a partir dos saberes, das necessidades, dos processos de aprendizagem e das epistemologias dos próprios povos indígenas. Então, uma proposta de AEE que se pretenda decolonial e intercultural precisa deslocar-se do modelo hegemônico da Sala de Recursos e assumir práticas pedagógicas construídas junto às comunidades, articuladas às línguas originárias, aos saberes tradicionais e às formas comunitárias de cuidado, de ensino e de aprendizagem. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, que não apenas acolha os estudantes indígenas PAEE, mas que reconheça, valorize e fortaleça suas identidades, seus territórios simbólicos e seus projetos de vida.

CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM PANORAMA BRASILEIRO

A inserção dos povos indígenas na sociedade brasileira remonta aos primórdios da colonização. Ao longo de séculos, essas comunidades têm enfrentado uma exploração contínua e ininterrupta, moldando suas perspectivas, comportamentos e formas de interação com o mundo. Nesse contexto, a instituição escolar se empenha em transmitir costumes, códigos semânticos e a língua da cultura dominante, com o objetivo de criar condições para que os indígenas possam interagir de forma mais eficaz com esse “novo mundo”, tão diferente de seus próprios costumes. Essa interação é fundamental para que os indígenas possam recuperar o protagonismo de seu povo nas esferas políticas, sociais e econômicas, apesar das normas impostas por uma sociedade que historicamente os explorou. Diante deste cenário, as Organizações Indígenas desempenharam um papel fundamental na organização e articulação dos povos indígenas, além de terem contribuído significativamente para a implementação de um sistema educacional diferenciado e intercultural. Luciano destaca algumas das conquistas do Movimento Indígena a nível nacional:

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

É importante destacar que as Organizações Indígenas realizaram de forma coordenada Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena – CONEEI, que surgiram com demandas próprias e se tornaram um instrumento vital para impulsionar a oferta da EEI no Brasil:

A I CONNEEI foi organizada em três momentos – Conferências nas Comunidades Educativas, Conferências Regionais e Conferência Nacional. As Conferências nas Comunidades Educativas, realizadas em 1.836 escolas indígenas ao longo do ano de 2009, pretenderam dar voz a diferentes atores locais para que expressassem seus consensos com relação ao papel que a educação escolar deve assumir para o fortalecimento cultural e a construção da cidadania indígena, discutissem os avanços conquistados e os desafios que precisam ser enfrentados para a efetividade de uma educação escolar associada a seus projetos societários. As 1.836 conferências nas comunidades educativas garantiram a participação de 45.000 pessoas. Muitas dessas conferências locais reuniram mais de uma escola ou aldeia. (DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2009, p.3)

A primeira CONEEI foi precedida por diversas Conferências Regionais, realizadas em diferentes partes do país, nas quais foram debatidas estratégias para enfrentar os desafios que envolvem a efetivação da Educação Escolar Indígena:

As Conferências Regionais foram espaços para que representantes dos povos indígenas, dirigentes e gestores dos Sistemas de Ensino, Universidades, FUNAI, entidades da sociedade civil e demais instituições refletissem e debatessem a situação atual da oferta da educação escolar indígena e propusessem encaminhamentos para a superação de inúmeros desafios. Entre dezembro de 2008 e julho de 2009, foram realizadas 18 Conferências Regionais, reunindo 3.600 delegados, 400 convidados e 2.000 observadores (DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2009, p.3).

Vale ressaltar que as normativas legais que estabelecem os direitos educacionais dos povos indígenas no país foram conquistadas com persistência e resistência planejamento, organização e conhecimento sociopolítico dos indígenas ao longo do tempo. Referências específicas a essa trajetória incluem documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96, a Lei nº 11.645/2008, que trata da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo escolar, e convenções internacionais como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais e sua ratificação.

Esses marcos legais fornecem um arcabouço que reconhece e respalda os direitos dos povos indígenas à educação, buscando preservar suas identidades culturais e promover práticas educacionais inclusivas e respeitadas.

4.1 Introdução à Educação Escolar Indígena no Brasil

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) consagra os direitos fundamentais, sociais e coletivos dos Povos Indígenas. Essa abordagem legal favorece a autonomia dos Povos Originários, conferindo-lhes o papel de cidadãos autônomos e protagonistas na discussão e na participação em decisões políticas que envolvem suas demandas sociais, econômicas, educacionais e, sobretudo, culturais. A Constituição estabelece os “direitos básicos fundamentais que garantem a continuidade histórica dos povos originários, enquanto povo cultural e etnicamente diferenciados” (BANIWA, 2019, p. 39). Essa perspectiva constitucional ressalta a importância de reconhecer e de preservar as identidades culturais dos Povos Indígenas, assegurando um tratamento digno e respeitoso em consonância com sua

diversidade étnica e cultural. Dessa forma, a Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) representa um marco inovador ao reconhecer não apenas a autonomia, mas também as culturas e identidades diversas de cada povo indígena, garantindo a preservação de suas características linguísticas, valores e crenças exclusivas.

Esse reconhecimento culmina no direito conquistado pelos povos indígenas de receberem uma educação específica, diferenciada e bilíngue. Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) surge como um ponto crucial na história da Educação Escolar Indígena, introduzindo modalidades que requerem adaptações significativas no panorama educacional, abordando questões de interculturalidade, linguagem e etnicidade, sobretudo para os Povos Indígenas. Ambos os instrumentos legais refletem um compromisso com a diversidade étnica e cultural, buscando garantir uma abordagem inclusiva e respeitosa em relação aos modos de vida e aprendizado dos povos indígenas.

Ao elevar a EEI à categoria de modalidade específica de ensino, a LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece um novo paradigma educacional. Este paradigma propõe que o processo educativo seja conduzido de maneira diferenciada em relação aos modelos historicamente impostos pelos colonizadores. Tal enfoque reconhece a importância de respeitar e preservar as particularidades culturais, linguísticas e étnicas dos Povos Indígenas, reforçando o compromisso com uma educação inclusiva e contextualizada. Assim, a EEI configura-se como uma modalidade de ensino específica, adaptada aos interesses e necessidades dos povos indígenas na contemporaneidade (BRASIL, 1996). Assim sendo, é responsabilidade do Estado, especialmente da União, promover a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, visando garantir e valorizar os conhecimentos tradicionais, a cultura e a identidade dos Povos Indígenas.

Essa perspectiva busca não apenas respeitar, mas também fortalecer a diversidade cultural presente nos diferentes contextos indígenas, promovendo uma educação que interaja de forma efetiva com suas realidades, ao mesmo tempo em que contribui para a preservação de suas tradições e modos de vida. Nesse contexto, Meliá (1979) apud Simas e Pereira (2010, p. 8-9) diferencia o processo de escolarização entre estudantes indígenas e não-indígenas.

Tabela 6: Educação Indígena x Educação não-indígena.

Educação Indígena	Educação não-indígena
Educação informal e assistemática	Instrução formal sistemática
Transmissão oral	Alfabetização e uso de livros
Rotina de vida diária	Provocações de situações de ensino artificial
Inserção da família	Deslocamento para a aula

Sem escola	Com escola
Comunidade educativa	Especialistas da educação
Valor da ação	Valor da memorização
“Aprender fazendo”	“Aprender memorizando”
Valor do exemplo	Valor da coisa aprendida
Sacralização do saber	Secularização do conhecimento
Persuasão	Imposição
Formação da “pessoa”	Adestramento para fazer “coisas”

Fonte: Simas e Pereira (2010, p. 8-9).

Observa-se claramente a diferenciação no modo de escolarização ofertado nas escolas indígenas e não-indígenas. De acordo com os estudos das autoras, há uma valorização nos processos educativos diferenciados e específicos para cada povo indígena, pois: “Na cultura indígena, os conhecimentos (re)passados aos curumins e cunhantãs são os necessários para sua vida em grupo, a constituição, vivência em família, a manutenção de suas atividades econômicas, religiosas, políticas, bem como para a preservação de seus costumes e de sua identidade” (SIMAS e PEREIRA, 2010, p. 9). As autoras destacam a grande importância da transmissão de conhecimentos na cultura indígena, evidenciando que os ensinamentos repassados aos curumins e cunhantãs vão além do âmbito acadêmico, abrangendo aspectos cruciais para a vida em comunidade. Esses conhecimentos são essenciais para a integração desses jovens na sociedade indígena, envolvendo não apenas aspectos educacionais, mas também a formação integral relacionada à vida em família, atividades econômicas, práticas religiosas, políticas e a preservação da identidade cultural. A citação ressalta a conexão intrínseca entre educação e preservação da cultura indígena, destacando a relevância desses saberes para a perpetuação das tradições e modos de vida dessas comunidades.

As diretrizes curriculares nacionais da EEI reconhecem que os povos indígenas, independente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros, e que a instituição da escola é fruto histórico do contato destes povos com segmentos da sociedade nacional. Ademais, faz clara distinção entre a EEI e a EI:

[...] educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são entronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais (BRASIL, 1999).

A análise ressalta a visão da EI como um processo intrínseco, estritamente ligado à preservação e à transmissão dos modos de vida, valores e práticas culturais particulares de cada sociedade indígena. Essa perspectiva destaca aprofunda a integração da educação com a identidade cultural e a sustentabilidade das tradições dessas comunidades. A EI é entendida como um processo culturalmente integrado, no qual cada sociedade busca preservar e transmitir seus conhecimentos, valores e práticas de geração em geração. O destaque para a responsabilidade coletiva na educação ressalta a natureza comunitária desse processo. Diferentemente de sistemas educacionais mais ocidentalizados. Não há uma instituição específica encarregada desse papel, mas sim toda a comunidade. A ênfase na relação entre EI e sobrevivência/reprodução cultural destaca a importância desse processo para a continuidade das tradições e identidades culturais nas comunidades indígenas. Ao conceber a EI como um processo, reconhece-se sua dinamicidade e adaptação às mudanças sociais e ambientais ao longo do tempo. Isso contrasta com abordagens mais estáticas ou formalizadas de educação. A ideia de que não há uma instituição específica para conduzir o processo educacional destaca a diferença em relação a sistemas educacionais mais estruturados, comumente encontrados em sociedades não-indígenas.

Fica claro que a finalidade primordial da EI é garantir a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais para a identidade e coesão social das comunidades, respeitando a diversidade cultural. Essas observações destacam a riqueza e singularidade das sociedades indígenas no que diz respeito à educação, evidenciando sua profunda conexão com a preservação cultural e a transmissão intergeracional de conhecimentos. No entanto, permanece incerta a efetiva aplicabilidade da legislação nas escolas indígenas destinadas aos próprios indígenas.

A educação escolar indígena caracteriza-se pela integração dos estudantes indígenas nas escolas:

É preciso reconhecer que, no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Neste processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas (BRASIL, 1999).

Os achados de Cunha (1992) e Ribeiro (1995) indicam que a perspectiva histórica da Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil, desde os séculos XVI até a metade do século XX,

apresenta um padrão caracterizado pela catequização, imposição da civilização e integração forçada dos povos indígenas à sociedade nacional. Esse período contempla desde a atuação dos missionários jesuítas até a influência dos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, transitando do ensino catequético para a implementação de modelos bilíngues. O foco central desse enfoque era a homogeneização, buscando negar as diferenças culturais e integrar os indígenas, moldando-os de acordo com padrões distintos de suas identidades originais. A incorporação dessas referências enriquece a compreensão da complexidade envolvida na educação escolar indígena, destacando a resistência das comunidades frente às tentativas de integração e evidenciando a necessidade de uma postura mais respeitosa em relação às identidades culturais indígenas.

Ao longo desse processo histórico, a introdução da instituição escolar entre os grupos indígenas desempenhou o papel imposição de valores externos, promovendo a negação de identidades e culturas diferenciadas. A escola, longe de ser um espaço neutro de aprendizado, foi utilizada como ferramenta para moldar as comunidades indígenas de acordo com perspectivas que não respeitavam suas singularidades. Essa postura, marcada pela imposição cultural, revela não apenas um desrespeito à diversidade presente nas sociedades indígenas, mas também evidencia uma tentativa de homogeneização, negando a riqueza das tradições e conhecimentos autóctones. Esse contexto histórico complexo, permeado por políticas integracionistas, é crucial para compreender os desafios contemporâneos enfrentados pela EEI no Brasil e destaca a importância de abordagens culturalmente sensíveis nas políticas e práticas educacionais atuais.

Diante deste grande desafio e na direção da equidade, parece-nos viável considerar a perspectiva intercultural que compreende as relações dos indivíduos em sociedades distintas como:

um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações (WALSH, 2001, p. 10-11 apud CANDAU 2008, p. 52)

Essa visão enfatiza a importância de valorizar e de celebrar a diversidade cultural enquanto se trabalha na construção de um mundo mais inclusivo e equitativo. Neste viés de ressignificação de linguagem, cultura, códigos semânticos, valores e processos de

aprendizagem, os povos originários desenvolveram sistemas de pensamento complexos e métodos próprios para produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e concepções sobre o mundo, o ser humano e o sobrenatural (BRASIL, 1999). Tal processo resultou na construção de valores, costumes e práticas sociais, distintos manifestando-se por meio de maneiras singulares e exclusivas de transmitir conhecimento. Cada povo indígena desenvolveu métodos e técnicas de ensino específicos, refletindo uma vasta e rica diversidade cultural.

Diante de tamanha diversidade, o processo educacional para os povos indígenas necessita incorporar especificidades que demandam do sistema de ensino adaptações semelhantes àquelas observadas na EE inclusiva. Isso inclui considerações como o uso da língua materna ou a implementação de abordagens bilíngues, a adequada formação de professores indígenas e não-indígenas, a flexibilização dos currículos, a estruturação das atividades e a postura dos agentes envolvidos na EI no ambiente escolar de maneira geral.

Resultados recentes do Censo Escolar (INEP, 2021) apontam o seguinte panorama da EEI no Brasil:

Das 178,3 mil escolas de ensino básico, 3.541 (1,9%) estão localizadas em terra indígena — ministram conteúdos específicos e diferenciados, de acordo com aspectos etnoculturais — e 3.597 (2%) oferecem educação indígena, por meio das redes de ensino. Quando se trata somente do ensino fundamental, 3.484 escolas estão em territórios de comunidades originárias. Dessas, 3.234 oferecem turmas de anos iniciais (1º ao 5º) e 1.956, de anos finais (6º a 9º). Entre as escolas que oferecem educação indígena, 3.267 possuem turmas de anos iniciais e 1.984, de anos finais (INEP, 2021).

Os dados apresentados fazem parte da primeira fase de uma pesquisa conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), um órgão crucial para coleta de informações na educação básica no Brasil. No ano de 2020, o estado do Amazonas registrou 1,2 milhões de matrículas na educação básica, e destas, apenas 5,2% foram autodeclaradas como amarelas ou indígenas. É interessante observar que, embora o estudo não forneça dados específicos sobre estudantes indígenas, a matrícula autodeclarada como amarela compõe esse percentual. Contudo, segundo o Censo Escolar de 2019, o Amazonas contava com um total de 79.149 estudantes indígenas matriculados na Educação Básica.

Dentro desse grupo, 437 estudantes indígenas foram registrados como pessoa com deficiência. Ele chama atenção a disparidade na distribuição desses estudantes nas diferentes modalidades educacionais. Do total de 437 estudantes com deficiência, 417 foram matriculados no ensino regular, enquanto apenas 20 foram alocados em classes de educação inclusiva no contraturno escolar, nas salas de recursos multifuncionais, local privilegiado para a realização

do AEE (BRASIL, 2020, p. 23). Esses números apontam para uma significativa lacuna na garantia dos direitos dos estudantes indígenas, especificamente aqueles que são considerados PAEE no Brasil.

Vale destacar ainda prerrogativas, tais como a contabilização dupla para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), assegurada pelo Decreto n. 6.571/2008, quando os estudantes possuem matrícula tanto em classes regulares quanto no AEE; o acesso e a permanência no contraturno escolar ao programa Sala de Recursos Multifuncionais; a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI); condições adequadas para acesso, participação e aprendizagem no ensino regular; garantia de serviços de apoio especializados conforme as necessidades individuais; transversalidade das ações da EE no ensino regular; fomento ao desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras no processo de ensino e aprendizagem e condições para a continuidade de estudos em outros níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Essas considerações destacam a urgência de políticas educacionais mais abrangentes e eficazes para atender às necessidades específicas dos estudantes indígenas na EE. É imprescindível que essas políticas não se limitem à conformidade legal, mas sim impactem diretamente os sistemas de ensino, garantindo a implementação efetiva das normativas nas escolas brasileiras.

4.2 O Contexto da Educação Escolar Indígena no Amazonas

A transição das comunidades indígenas para áreas urbanas é um fenômeno complexo impulsionado por uma multiplicidade de fatores. Entre esses motivos, destacam-se a busca por uma educação de qualidade superior, a necessidade de acesso a serviços básicos de saúde e a procura por oportunidades de emprego. Nesse contexto, Bernal explora onze razões principais por trás desse movimento migratório indígena:

A precariedade das possibilidades agrícolas, por conta das condições geológicas e ecológicas da região; 2. A baixa produtividade das terras, consequência das condições peculiares (natureza da terra, tipo de precipitações, etc.) principalmente em terra firme; 3. O pequeno aporte da criação animal na economia familiar; 4. O ciclo normal de “calamidades” naturais que podem acabar em alguns minutos com o trabalho de meses (principalmente em alagações); 5. A ausência parcial e às vezes total de possibilidades de estudos para crianças e jovens; 6. A dificuldade de acesso aos serviços públicos de saúde; 7. As condições difíceis de mobilidade e o preço muito elevado do combustível; 8. A dificuldade de encontrar serviços e produtos de necessidades básicas; 9. A atração exercida pelos centros urbanos, particularmente

sobre os jovens já iniciados – ou, pelo menos, instigados – ao consumo de bens que se encontram apenas na cidade, especialmente de atividades lúdicas ou recreativas; 10. A presença de parentes próximos já acostumados à vida urbana e à representação que dela se faz; 11. A facilidade de consumir álcool nos centros urbanos, sem controle social importante (BERNAL, 2009, p. 158).

Esses desafios destacados têm um impacto particularmente significativo sobre os povos indígenas, que, muitas vezes, habitam áreas rurais e enfrentam dificuldades adicionais devido às suas especificidades culturais e históricas. A precariedade das possibilidades agrícolas e a baixa produtividade das terras afetam diretamente suas práticas tradicionais de subsistência, enquanto a falta de acesso a serviços básicos como educação e saúde perpetua a desigualdade e a exclusão social.

Diante da crescente atração exercida pelos centros urbanos, potencialmente ameaçadora para a preservação das culturas indígenas e capaz de ocasionar o deslocamento e a desagregação das comunidades, é imprescindível promover mudanças que restituam o protagonismo aos Povos Originários, demanda que ganha, cada vez mais, relevância após a promulgação da Constituição Federal do Brasil em 1988, protagonismo este que lhes foi brutalmente retirado. No entanto, passados trinta e seis anos, deparamo-nos com o descaso e a marginalização do fazer educacional intercultural que considere prioritariamente as peculiaridades culturais dos Indígenas em nosso país. Neste sentido, vale lembrar o que nos diz a Carta Magna: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, Art. 210 § 2º, 1988). Além disso, o texto Constitucional assegura o direito aos indígenas de possuir: “Organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, art. 231).

Endossando a Lei maior, o Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Educação Fundamental lança o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que tem a finalidade de oferecer subsídios para novas práticas das escolas indígenas, estabelecendo para tanto os seguintes princípios:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir – e assegurar – determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;

- formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (BRASIL, 1998, p. 23).

Os princípios do RCNEI refletem uma abordagem inclusiva e holística da sociedade, reconhecendo não apenas as relações entre humanos, mas também as interações com a natureza e outras entidades.

O Estado do Amazonas, no primeiro mandato do então Governador Amazonino Mendes, acompanhou as Legislações Nacionais no contexto social e educacional dos povos indígenas, adequando quase que simultaneamente o seu sistema de ensino e estabeleceu suas diretrizes por meio da Constituição do Amazonas (CE/AM/1989):

O Estado e os Municípios suplementarão, se necessário, a assistência aos grupos, comunidades e organizações indígenas, nos termos da Constituição da República e da legislação própria, e atuarão cooperativamente com a União nas ações que visem à preservação de sua cultura (CE/AM, Art. 249, 2018, p. 123).

O Parecer nº 14 do Conselho Nacional de Educação define que:

O conjunto de saberes e procedimentos culturais produzido pelas sociedades indígenas poderá constituir a parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõe o currículo. São eles, entre outros: língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas (BRASIL, CNE, 1999, p. 14).

Outro marco relevante na história da EEI no Amazonas é efetivada por meio do Decreto nº 18.749 de 6 de maio de 1998, com a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas, que tem a finalidade de normatizar procedimentos, deliberar e assessorar de forma técnica os gestores estaduais e municipais nas matérias relativas às ações e projetos da educação escolar, desenvolvidos nas comunidades indígenas do Amazonas, em todos os níveis e modalidades de ensino, dos quais destaco o Projeto Pira-Yawara/Programa de Formação de Professores Indígenas, para que fosse garantido, aos povos indígenas, a educação escolar bilíngue, específica prevista na Carta Magna de 1988 (AMAZONAS, 2015). A partir de então, no terceiro mandato de Amazonino Mendes, “a SEDUC/AM buscou definir uma política educacional voltada às demandas das comunidades indígenas, visando uma educação escolar diferenciada e específica” (SANTOS, 2016, p. 23). Santos (2016) destaca que a partir do ano 2000, a coordenação das ações educacionais para os povos indígenas estaria vinculada à Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), que teria a finalidade principal de

implementar a política de universalização da Educação Básica Indígena na rede estadual de ensino. Em 13 de fevereiro de 2001, por meio da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas e o Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas (CEE/AM), o então Governador Amazonino Mendes aprovou as normas destinadas à criação e funcionamento de escolas indígenas, estabelecendo, as diretrizes para o reconhecimento de cursos no âmbito da educação básica no estado. Este ato normativo também preconiza outras disposições relevantes.

O Art. 3º - Constituirão elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento da Escola indígena:

- I. Sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de Municípios contíguos;
- II. Exclusivamente de atendimento escolar às comunidades indígenas;
- III. O ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas atendidas como uma das formas de preservação sociolinguística de cada povo;
- IV. Organização escolar própria;
- V. Atividade docente exercida, prioritariamente, por professores indígenas oriundos da respectiva etnia (CEE/AM, 2001, p. 3).

Essas diretrizes, ao serem implementadas, têm a finalidade de proporcionar um arcabouço regulatório que favoreça a organização eficaz e o adequado funcionamento das escolas indígenas no contexto educacional Amazonense. O documento não apenas estabelece os parâmetros para a criação de tais instituições, mas também define as regras específicas para o reconhecimento dos cursos ofertados, particularmente no âmbito da educação básica.

O Amazonas, sob a gestão do então Governador Eduardo Braga, tendo como Secretário de Estado de Educação o Sr. Gedeão Amorim e como Coordenador da EEI da SEDUC/AM o Sr. José Mário dos S. Ferreira, apresenta o Plano Estadual de Educação, Lei nº 3.268 de 7 de julho de 2008, com a finalidade de executar a política de EEI, que assegure aos “povos indígenas uma educação diferenciada e de qualidade, bi/multilíngue e intercultural” (PEE/AM, 2008, p.74). O Plano Estadual de Educação do Amazonas apontava que em 2008 viviam 113.391 indígenas divididos em 72 povos falando cerca de 29 línguas diferentes (PEE/AM, 200, p. 71) e estabeleceu 18 objetivos que deveriam ser alcançados no quadriênio de 2008 a 2011, dos quais destacamos:

1. Assegurar que o Estado através de Lei Estadual regulamente o regime de colaboração entre Estado e Município para implementar oferta e execução da Educação Escolar Indígena.
2. Garantir aos povos indígenas implantação e implementação da Educação Básica que articule e integre o saber científico conhecimento tradicional e formação profissional em Escolas Indígenas, ministrada por professores do próprio povo e

comunidade, garantindo também sua formação, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e situação sociolinguística.

3. Criar e assegurar, tanto no Estado quanto nos municípios a Categoria Oficial de Escola Indígena, respeitando a especificidade do modelo de Educação Intercultural e Multilíngue de cada povo.

10. Instituir e regulamentar no Sistema Estadual de Ensino, a profissionalização e o reconhecimento do Magistério indígena, com a criação da categoria professor Indígena como carreira específica do Magistério Indígena, por meio de concurso específico adequado às particularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas, junto com as Organizações Indígenas e Organizações Tradicionais de cada povo, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais dos mesmos sistemas de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao plano de cargos e salários e em nível profissional.

11. Criar dentro do Sistema Estadual de Educação o Subsistema de Educação Escolar Indígena com Órgãos específicos.

14. Criar uma Política Pública, para oficializar os convênios firmados entre o Estado e os Municípios, no uso de recursos para a implantação e implementação da Educação Escolar Indígena.

15. Criar Política Pública para acesso e permanência dos povos indígenas à Educação Superior, criando, nas Universidades Públicas, cursos que contemplem as necessidades e especificidades desses povos.

17. Garantir, a partir da vigência deste Plano, atendimento específico aos alunos indígenas com necessidades educacionais especiais na Educação Básica.

Ao observar os dados do Plano Estadual de Educação de 2015, percebe-se claramente que a manutenção das raízes originárias dos povos indígenas emerge como um desafio contínuo. O documento registra apenas 22 línguas faladas no Estado, tendo assim um declínio ou extinção de 7 línguas faladas no Amazonas, seguida da diminuição de 72 para 65 povos indígenas registrados (PEE/AM, p. 144, 2015). Atualmente a SEDUC/AM possui 27 Escolas Indígenas distribuídas em 12 dos 60 Municípios do Amazonas, conforme tabela a seguir:

Tabela 7: Escolas Indígenas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas

Nº	MUNICÍPIOS	ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS	ALDEIA
1	Amaturá	EEI MANUEL J. S. F. TCHIAREECU	Nova Itália
2	Benjamin Constant	EE I Cacique Manuel Florentino Mecuracu	Feijoal
3	Borba	EE I Ester Caldeira Cardoso	Kwatá
	Borba	EEI Agostinho de Goés	Forno
	Borba	EEI Laranjal	Laranjal
4	Humaitá	EEI. Kwatijariga	Traíra
	Humaitá	EEI Tupajakui	Marmelo
5	Jutai	EE I Joaquim Romão	Bugaio
6	Manicoré	EEI Gomerindo Cactano de Oliveira	Boa União
7	Nhamundá	EE I Governador Eduardo Braga	Kassawá
8	S. I. Rio Negro	EE I Sagrada Família	Komixiwe
9	S. P. Olivença	EE I Genesio Costodio Manuel	C. Alegre
	S. P. Olivença	EE I Pogüta	Vendaval
10	S.G.Cachoeira	EE Dom Massa – Indígena	P. Cachoeira
	S.G.Cachoeira	E.E.I. Ye'parã Mahsã Bueri Wi	P. Cachoeira
	S.G.Cachoeira	EEI Duque de Caxias	São Joaquim
	S.G.Cachoeira	EE I Imaculada	Maturacá

	S.G.Cachoeira	EE I N.ª S.ª da Assunção	Içana
	S.G.Cachoeira	EEI Nossa Senhora da Imaculada Conceição	Querari
	S.G.Cachoeira	EEI Sagrado Coração	Taracua
	S.G.Cachoeira	EEI São Miguel	Yauaretê
	S.G.Cachoeira	E.E Tenente Antônio João	Cucui
	S.G.Cachoeira	EEI Pamuri Mahsã Wi'i	Yauaretê
	S.G.Cachoeira	EEI YEPAMAHSÃ†M†KOHORÏMÂHSÃ	Balaio
11	Santo Antônio do Iça	EE I D. Pedro I	Betânia
12	Tabatinga	EE I Almirante Tamandaré	Umariçu II
		EEI Belém do Solimões	B. do Solimões

Fonte: GEEI/DEPPE/SEDUC/AM, elaboração própria (2023)

A variedade de aldeias apresentadas ressalta a rica diversidade étnica e cultural das populações indígenas na região amazônica. Isso sublinha a necessidade premente de estratégias educacionais que sejam profundamente sensíveis e adaptadas à vasta gama de identidades culturais e linguísticas bem como, garantir que as abordagens educacionais sejam inclusivas e culturalmente relevantes. Assim sendo, a adaptação dos métodos pedagógicos para refletir e respeitar essa diversidade é essencial para promover a equidade e o sucesso educacional para os escolares indígenas no Amazonas.

4.3 Desafios e Perspectivas da Educação Escolar Indígena em Manaus

Nesta subseção, serão examinados os aspectos normativos relativos à EEI na cidade de Manaus, com o intuito de esclarecer as garantias oferecidas aos estudantes indígenas no contexto urbano. Por meio de uma descrição cronológica dos documentos oficiais destacaremos os deveres das entidades públicas em relação às demandas específicas das comunidades indígenas residentes na capital do Amazonense.

Em abril de 2002 na gestão do Secretário Cláudio Alencar, a SEMED/Manaus realizou o encontro “I Círculo de Palavras – Educação Escolar Indígena: pensando uma escola diferenciada”, durante esse evento, os povos indígenas tiveram a oportunidade de dialogar e pleitear por uma educação adaptada às suas realidades, enquanto os técnicos da SEMED/Manaus receberam informações preliminares sobre as características essenciais para a implementação da EEI na cidade de Manaus.

Nesse evento, organizou-se um Grupo de Trabalho Indígena (GTI) para estudar, refletir e elaborar uma proposta de educação a ser implantada na SEMED, além de, durante as reuniões, realizar diagnóstico da situação escolar indígena no Município de Manaus. Era composto por representantes de organizações indígenas (Associação Comunitária Ticuna Wotchimaücü, Conselho Indígena Sateré-Mawé Y“apyrehy“t,

Conselho Indígena SateréMawé Inhãa-bé, dentre outras), e órgãos indigenistas (Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Conselho Indigenista Missionário – CIMI)), além da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (MANAUS, 2017 p. 20).

No período de 2003 a 2005, viu-se o esforço e comprometimentos dos indígenas no Grupo de Trabalho Indígena (GTI), objetivando a implementação da EEI no sistema de ensino da cidade de Manaus, resultando nas seguintes solicitações à administração municipal:

Criação/oficialização da modalidade Educação Escolar Indígena no Sistema Municipal de Educação para que este tenha acesso aos recursos federais e estaduais destinados à Educação Escolar Indígena; 2) Criação de um setor no Organograma da SEMED para gerenciar os trabalhos da Educação Escolar Indígena como prescreve a legislação vigente; 3) Oficialização imediata do grupo de trabalho, em função de muitos membros do grupo não terem como justificar oficialmente às suas instituições de origem suas presenças nas reuniões do GTI; 4) Levantamento socioantropológico das comunidades 21 indígenas que vivem no Município de Manaus; 5) Na fase inicial de implantação da escola Indígena, a SEMED deverá apoiar as experiências educacionais desenvolvidas nas comunidades, estabelecendo parcerias, viabilizando a contratação dos Professores Indígenas, a orientação didático-pedagógica e administrativa, a aquisição de materiais (carteiras, quadros, bebedouros) e merenda escolar (MANAUS, 2017 p. 20).

Marcada pelas fortes reivindicações de articulações sociais e políticas das Organizações Indígenas por meio do GTI, a administração pública da capital amazonense na gestão do então Prefeito Serafim Corrêa, publica o Decreto nº 8.396/2006 e cria o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI) na estrutura da Secretaria Municipal de Educação (CMM, 2006). A partir de então, os desafios voltaram-se para a contratação e a qualificação de professores indígenas nas comunidades e propor ações que possibilitassem a formação dos professores indígenas para atender as demandas da educação escolar indígena, assim:

No ano de 2007, especificamente no dia 02 de fevereiro, foi criada a Portaria nº 00016/2007/SEMED/GS. Nesta, a SEMED viabilizou a contratação de 12 indígenas, escolhidos em assembleia comunitária e indicados pelas suas comunidades para atuarem como professores. Nessa direção, o NEEI propôs ações para elaboração de políticas públicas para implantação e implementação da modalidade Educação Escolar Indígena, na rede Municipal de Educação, e para a formação do professor indígena em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização, por meio da formação inicial e continuada. Tal proposta foi autônoma, política e projetiva amparada pelo Parecer nº 14/99 e pela Resolução CNE/CEB nº 03/1999. (MANAUS, 2017 p. 20.)

É notável observar que as negociações e os avanços dos Povos Originários no âmbito educacional ocorreram de maneira autêntica, respaldados pelo governo federal, evidenciando a resiliência e a influência política decorrentes do engajamento das organizações indígenas em

nível nacional. Após a reestruturação da SEMED/Manaus, o Núcleo de Educação Escolar Indígena passou a ser intitulado Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), conforme estipulado pelo Decreto nº 0090/2009, ficando subordinado à Divisão de Ensino Fundamental/Departamento de Gestão Educacional. Nessa nova configuração, o objetivo primordial do setor era implementar uma política educacional que priorizasse os projetos sociais das comunidades e povos indígenas, tanto em contextos urbanos quanto rurais, dentro do município de Manaus. A missão central da GEEI, conforme registra Santos (2012), era garantir, no âmbito da educação básica, o adequado funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-as como instituições diferenciadas, interculturais e bilíngues, com uma forte ênfase na valorização integral das culturas dos povos indígenas.

Em 23 de julho de 2014, o então Prefeito de Manaus, Sr. Arthur Virgílio do Carmo Ribeiro Neto, sancionou a Lei municipal nº 1893, que promoveu uma alteração na denominação das escolas municipais. Conforme a referida lei, todas as escolas da rede municipal que oferecem ensino para estudantes indígenas foram modificadas para nomes indígenas. O Plano Municipal de Educação de 2015, elaborado pela SEMED Manaus, fundamenta a importância do regime de colaboração entre o estado e a União para satisfazer as necessidades específicas da EEI em Manaus. Esse modelo de parceria é essencial para garantir recursos, apoio e políticas adequadas que promovam uma educação de qualidade e respeitem as particularidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas na região (MANAUS, 2015).

Por meio da resolução 022/CME/2018, a Secretaria Municipal de Educação estabelece as Diretrizes pedagógicas da EEI de Manaus, corroborando com os avanços na EEI considerando as singularidades de cada comunidade indígena. O texto aponta que a administração municipal deve:

assegurar que os projetos educativos sejam fundamentados nos princípios da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da diversidade cultural, da reflexão dialógica, da diferença, da organização comunitária e da interculturalidade, de forma a valorizar as línguas e o conhecimento tradicionais dos povos indígenas (MANAUS, 2017, p. 16).

A importância de assegurar que os projetos educativos na EEI sejam embasados em princípios essenciais ficam evidenciado nas Diretrizes de 2017. Estes princípios incluem a especificidade cultural de cada comunidade indígena, reconhecendo suas particularidades linguísticas, culturais e sociais. Além disso, destaca-se a relevância do bilinguismo ou multilinguismo, reconhecendo e valorizando não apenas a língua oficial, mas também as línguas indígenas, como veículos legítimos de expressão e transmissão de conhecimento. Somente no

ano de 2021, na gestão do então Prefeito Arthur Neto do Partido Social-Democracia Brasileira (PSDB), a Gerência de Educação Escolar Indígena assume o assessoramento pedagógico das escolas indígenas e espaços escolares da rede municipal amparados pela Lei nº 2.781/2021, bem como cria a categoria Escola Indígena Municipal (EIM) no Sistema de Ensino de Manaus:

A Educação Escolar Indígena é parte integrante do Sistema Municipal de Ensino e pode ser operacionalizada na forma de educação integral específica, diferenciada, intercultural e bilíngue para os povos indígenas do município de Manaus (MANAUS, 2021 p. 5).

A legislação assegura ainda que os Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas devem ser:

[...] espaços de aprendizagem bilíngue, destinado à transmissão de conhecimento tradicional, pautado na afirmação, valorização e fortalecimento das línguas maternas e identidades culturais dos povos indígenas de Manaus, operacionalizado como sala anexa de uma escola indígena municipal, garantindo autonomia pedagógica, projeto político-pedagógico próprio e gestão democrática comunitária ao espaço bilíngue a partir de planejamento específico, considerando a afirmação da identidade pluriétnica da cidade de Manaus (MANAUS, 2021, p.7)

O texto legal determina que as escolas indígenas funcionem com as seguintes finalidades:

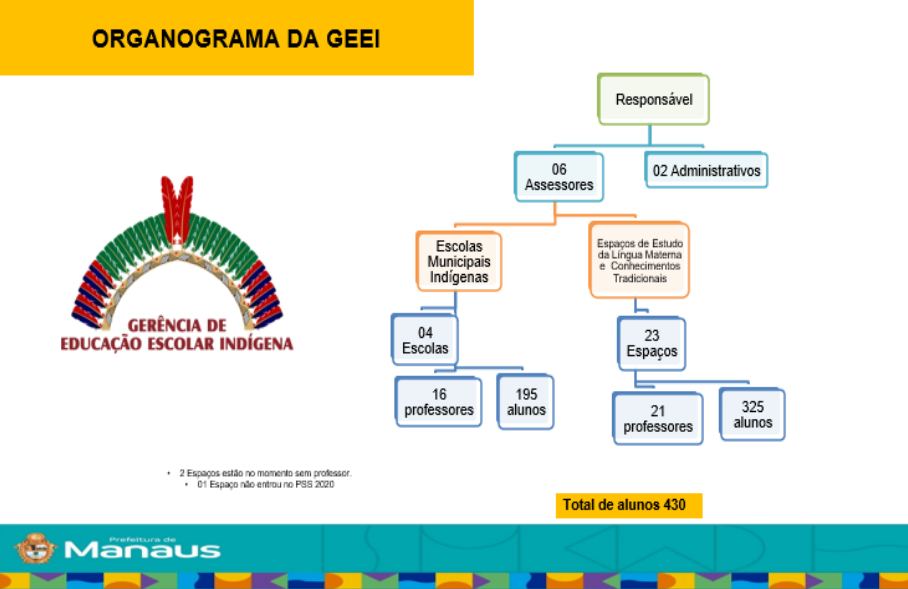
I – a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas e a valorização das línguas e saberes tradicionais dos povos indígenas de Manaus;
II – a promoção do acesso a informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas;
III – a valorização dos modos próprios de conhecer, investigar, sistematizar e produzir conhecimento dos povos indígenas;
IV – a integração das ações educativas aos projetos societários, contribuindo com o bem viver das comunidades indígenas de Manaus; e
V – a promoção da interlocução entre conhecimentos indígenas e não-indígenas em uma perspectiva intercultural (MANAUS, 2021, p. 7).

Esses princípios destacam a importância de uma abordagem educacional que respeite e valorize as especificidades culturais, linguísticas e históricas dos povos indígenas de Manaus. Priorizando a preservação das identidades étnicas, línguas e saberes tradicionais, a educação busca fortalecer o vínculo dessas comunidades com suas raízes e promover sua autodeterminação. A promoção do diálogo entre diferentes formas de conhecimento, tanto indígenas quanto não-indígenas, representa um passo importante rumo a uma sociedade mais inclusiva, intercultural e respeitosa da diversidade. Apesar das diretrizes estabelecidas na legislação, a realidade da EI, muitas vezes, não corresponde aos princípios proclamados. A falta

de estrutura adequada nas escolas, aliada à carência de formação específica dos professores e às dificuldades de acesso enfrentadas pelas comunidades indígenas, são alguns dos obstáculos que dificultam a efetiva implementação dessas políticas. É imprescindível um esforço conjunto para superar tais desafios e garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e respeitosa das diversas culturas indígenas.

A Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) é responsável por coordenar quatro Escolas Municipais Indígenas, nas quais estão matriculados 195 estudantes, e que contam com o trabalho de 16 professores durante o ano de 2024. A GEEI supervisiona 23 Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas, nos quais 325 estudantes indígenas são atendidos por 21 professores.

Figura 18: Organograma da GEEI/SEMED/MANAUS



Fonte: GEEI/SEMED/PREFEITURA DE MANAUS (2024)

O quantitativo que ultrapassa 490,9 mil indígenas residentes no Amazonas (IBGE, 2023) evidencia uma discrepância alarmante entre a oferta atual de recursos e serviços e a demanda populacional. Essa disparidade demonstra uma clara negligência e falta de prioridade por parte das autoridades responsáveis em fornecer uma educação adequada para a população indígena na região Amazônica.

4.4 A Experiência na Comunidade Parque das Tribos

Adentrar a Comunidade Indígena Parque das Tribos, localizada na zona oeste da cidade de Manaus, não se configurou apenas como um deslocamento físico, mas sobretudo como uma travessia epistemológica, ontológica e ética. Este movimento exigiu de mim, enquanto pesquisador, a desconstrução de paradigmas ocidentais hegemônicos, abrindo espaço para um processo de escuta sensível, afetiva e profundamente comprometida com os sujeitos, os territórios e os saberes indígenas. A autorização formal para a realização desta pesquisa foi concedida pelo cacique geral da Comunidade Parque das Tribos, Messias Munduruku. Contudo, mais do que um procedimento burocrático, a assinatura da carta de anuência representa um pacto ético-político e epistêmico, sustentado na reciprocidade, no respeito às autonomias dos povos e no compromisso com a visibilidade e valorização das epistemologias indígenas.

Neste percurso, estabeleci interlocuções potentes com lideranças fundamentais no contexto educativo e sociocultural da comunidade, como o professor Joilson da Silva Paulino Karapãna e a professora Ana Cláudia Baré. Ambos, em suas respectivas trajetórias, representam a materialização da resistência, da reexistência e da luta cotidiana pela afirmação identitária, pela preservação dos saberes ancestrais e pela construção de processos educativos verdadeiramente interculturais.

As interações se deram em múltiplos espaços e temporalidades: nas rodas de conversas ao entardecer, nas caminhadas pelos becos e trilhas da comunidade, nos encontros formais na escola, nas assembleias, nas celebrações e, sobretudo, nas longas e profundas conversas à luz da lua, quando, muitas vezes, os relatos ancestrais emergiam entrelaçados às discussões sobre os desafios contemporâneos que atravessam a vida dos povos indígenas em contexto urbano. A natureza, nesse território de saberes, não é um elemento externo, tampouco um cenário. Ela se constitui como sujeito relacional, dotada de agência e centralidade nas cosmovisões dos povos que ali vivem. O som do vento, o canto dos pássaros, o balançar das folhas e o cheiro da terra úmida configuram uma pedagogia sensível, que ensina, orienta e convoca à escuta profunda e respeitosa dos múltiplos mundos que coexistem no Parque das Tribos.

A cada narrativa compartilhada, emergiam não apenas memórias, mas também marcas profundas dos processos históricos de violência colonial, de apagamento, de racismo estrutural e de negação dos direitos territoriais e culturais. Contudo, se de um lado as cicatrizes da colonialidade são visíveis, de outro lado pulsa, com igual força, a potência da resistência e da produção de futuros insurgentes.

O campo educativo se revela, nesse contexto, como um dos principais espaços de disputa simbólica, epistemológica e política. As discussões com o professor Joilson Karapãna, 2024, por exemplo, eram atravessadas por reflexões contundentes acerca da urgência de uma educação que não apenas inclua os indígenas, mas que se constitua, efetivamente, como uma educação indígena, ancorada nas epistemologias dos povos, nas línguas originárias, nas cosmologias e nas práticas socioculturais próprias, como afirmou Joilson na roda de conversa: "Nossa educação não pode ser uma cópia da educação do branco. Ela tem que nascer daqui, do nosso chão, da nossa história, da nossa luta" (informação verbal, 2024).

De modo semelhante, a professora Ana Cláudia Baré, com sua sabedoria, firmeza e sensibilidade, reiterava constantemente que a escola na comunidade precisa ser um espaço de fortalecimento identitário, de valorização das línguas indígenas e de enfrentamento aos processos sistemáticos de desvalorização cultural, aos quais os povos indígenas são historicamente submetidos. Suas falas revelavam os inúmeros desafios para construir uma educação intercultural, que, conforme propõe Walsh (2009), não seja superficialmente dialogal, mas profundamente crítica, capaz de romper com as assimetrias de poder que estruturam as relações entre os saberes indígenas e os saberes hegemônicos.

A compreensão da educação escolar indígena, especialmente em contextos de territorialização urbana, exige uma escuta atenta às vozes dos próprios povos. As perspectivas do Líder Karapãna Jolilson e da Liderança Baré Claudia, do Parque das Tribos, oferecem um panorama profundo sobre o tema, destacando a complexidade e a riqueza de suas abordagens.

Para o Líder Karapãna Jolilson, a educação escolar indígena é, antes de tudo, um "caminho de luta e de raiz". Ele enfatiza que não se trata apenas de "papel e caneta", mas de um espaço onde o saber ancestral dos avós se une ao conhecimento não-indígena. O objetivo central é manter viva a língua, a história e o espírito do povo, mesmo em ambiente urbano, exigindo que a escola "ouça o tambor, respeite o pajé e acolha o curumim com a alma aberta". Complementando essa visão, a Liderança Baré Claudia define a educação escolar indígena como o ato de "plantar nosso jeito dentro do espaço da escola", garantindo que os ensinamentos dos mais velhos não se percam. Para ela, o ensino deve envolver o corpo, a reza, a dança e o canto, transformando a escola em uma "extensão da nossa maloca, onde cada criança se reconhece como parte do povo".

Ao comparar os modelos de ensino, o Líder Karapãna Jolilson aponta uma distinção fundamental: "Na aldeia a escola respira com a comunidade", enquanto na cidade "é tudo corrido, com medo de perder tempo". Ele ressalta que o tempo indígena é outro, e que na aldeia a criança aprende de forma orgânica, ouvindo histórias à noite, pescando ou observando rituais,

enquanto na cidade "o saber fica preso dentro da sala". A Liderança Baré Claudia corrobora, afirmando que "Lá na aldeia o saber caminha com o cotidiano", mas na cidade, a escola "muitas vezes, fecha a porta pros nossos cantos, pras nossas rezas", o que pode levar a criança a se perder entre dois mundos.

Ambas as lideranças defendem que a educação indígena deve ser intrinsecamente ligada ao contexto e à cultura dos povos. Para o Líder Karapãna Jolilson, ela "tem que vir do nosso chão, do nosso tempo", não podendo ser "engessada como a escola do branco". O aprendizado, em sua visão, ocorre "andando na mata, ouvindo os encantados, aprendendo com o silêncio e com o canto", onde o saber emerge do "fazer junto, do partilhar". A Liderança Baré Claudia reforça que a educação deve seguir "o tempo da comunidade, com as vozes dos anciãos e o coração das mulheres", sendo "viva, em roda, com escuta", e que a escola precisa acolher essa dinâmica para não ser "só prédio sem alma".

Especificamente sobre a educação em espaços urbanos, o Líder Karapãna Jolilson argumenta que deve haver "espaço pra nossa fala, pra nossa memória", e que a escola precisa "escutar o povo", trazendo pajés, artesãos e parteiras para ensinar junto. A educação na cidade, para ele, deve "acolher a aldeia que vive no coração da criança". A Liderança Baré Claudia complementa que a escola na capital "precisa ser aberta pra nossa cultura", incorporando pintura, canto, grafismo e língua, e celebrando o calendário e as festas indígenas, para que a criança veja sua própria história sendo contada.

No contexto das aldeias, o Líder Karapãna Jolilson descreve que a educação deve seguir "o tempo da floresta" com o cheiro do mato e o barulho dos rios, onde o ensinamento vem da prática e o ancião ensina com gestos. A escola, nesse cenário, deve "acompanhar esse jeito". A Liderança Baré Claudia enfatiza que, na aldeia, a escola "tem que ser parte da comunidade", não um "concreto separado da vida", mas um espaço onde o saber se firma na "roda de conversa, na escuta do espírito, na vivência da cultura".

Os objetivos da educação indígena, na visão das lideranças, são profundamente existenciais. O Líder Karapãna Jolilson afirma que é preciso "garantir que nosso povo continue vivo, forte", e que o curumim cresça "sabendo quem é, de onde vem, com coragem pra defender o território e sabedoria pra caminhar em todos os mundos sem perder a essência". Para a Liderança Baré Claudia, o propósito é "formar uma nova geração que não se envergonha de ser indígena", que "escuta o espírito da floresta, que dança com orgulho, que carrega a sabedoria do seu povo e dialoga com firmeza com o mundo do branco".

A avaliação da educação escolar indígena atualmente oferecida é crítica. Na capital, o Líder Karapãna Jolilson a descreve como "pouca e fraca", carecendo do "nosso jeito", de

professores indígenas e de escuta. Ele lamenta que "a escola do branco ainda acha que o saber indígena é coisa de museu", o que "machuca". A Liderança Baré Claudia concorda, classificando-a como um "modelo que apaga", onde a criança não se vê na própria história, e a escola não valoriza os saberes indígenas, exigindo ainda muita luta para mudar essa realidade.

Nas aldeias, o cenário é misto. O Líder Karapãna Jolilson observa que "tá melhorando onde tem liderança forte", mas ainda há "interferência do governo", com imposições que não se alinham ao tempo indígena, demandando mais autonomia. A Liderança Baré Claudia aponta que, embora existam aldeias onde a escola é "viva, com reza, com presença dos anciãos", em outras, a escola se tornou uma "imitação da cidade", carecendo de apoio e escuta.

Na comunidade Parque das Tribos, a educação escolar indígena é oferecida no Centro Cultural Indígena Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit. O Líder Karapãna Jolilson o descreve como um "lugar sagrado", onde o saber caminha com o espírito, e onde se canta, reza, pinta e conta história. A Liderança Baré Claudia reforça que é nesse centro que se ensina e aprende "como povo", onde a memória ancestral respira e crianças de diversos povos se encontram para viver a educação com sentido.

Quanto aos professores, ambos os líderes afirmam que são indígenas. O Líder Karapãna Jolilson destaca que "São do povo sim. E isso faz diferença. Porque quem vive o que ensina, ensina com verdade". A Liderança Baré Claudia complementa: "Lá somos todos do povo. Porque só assim a educação é viva, é de dentro. O branco pode até ajudar, mas quem conduz é quem sente".

A atuação de professores não indígenas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes indígenas gera impactos significativos. O Líder Karapãna Jolilson aponta que o não indígena "às vezes não entende nosso jeito", ensinando como se tudo fosse igual e "apagando o que o curumim tem de sagrado". A Liderança Baré Claudia considera o impacto "grande", pois "Quando o professor não entende a alma do povo, a criança sente vergonha, se cala. É como plantar fora da terra fértil".

A diferenciação da educação escolar indígena é uma demanda unânime. O Líder Karapãna Jolilson é categórico: "Tem que ser do nosso jeito, com nossa língua, nosso tempo, nossa espiritualidade. Se for tudo igual, a gente some. A educação do povo é como a reza: cada um tem a sua". A Liderança Baré Claudia conclui que a sabedoria indígena tem "outra raiz", e que a escola precisa ter "o cheiro da floresta, a voz dos encantados, o coração das mães do povo", pois "É na diferença que mora a força".

As observações participantes possibilitaram compreender que os desafios enfrentados pela comunidade extrapolam a dimensão material. Eles se inscrevem também no campo

simbólico, no terreno das representações sociais (MOSCOVICI, 2012), em que os povos indígenas, particularmente em contextos urbanos, ainda são frequentemente alvos de processos de estigmatização, invisibilização e negação. A luta cotidiana no Parque das Tribos é, portanto, uma luta por território físico, sim, mas também por território simbólico, epistêmico e político. A presença das múltiplas etnias — hoje somando 37 povos distintos — faz do Parque das Tribos não apenas um espaço de moradia, mas sobretudo um território de resistência intercultural, onde se forjam novas possibilidades de existência, de produção de saberes e de articulação política.

Esse processo de investigação, inevitavelmente, subverteu a própria lógica tradicional da pesquisa acadêmica. As fronteiras entre pesquisador e pesquisados tornaram-se porosas, fluídas, demandando de mim não apenas um olhar analítico, mas um posicionamento ético, político e afetivo. Entendi, nesse caminho, que pesquisar em território indígena não é um ato neutro; é um ato político, que exige comprometimento, escuta e responsabilidade.

Por fim, é fundamental destacar que esta pesquisa não se encerra na produção desta tese. Ao contrário, ele inaugura um compromisso permanente, que transcende a academia e se projeta no fortalecimento das lutas, das pautas e dos projetos de vida dos povos indígenas em contexto urbano, particularmente daqueles que compõem a Comunidade Indígena Parque das Tribos. A escrita, neste caso, não é fim, mas meio — meio de resistência, de visibilidade e de afirmação da dignidade dos povos originários.

4.5 Reflexões sobre o povo Karapãna

O povo Karapãna integra o complexo sociocultural dos povos indígenas do Alto Rio Negro, cuja matriz linguística pertence ao tronco Tukano Oriental. A organização social Karapãna se estrutura a partir de clãs patrilineares, sendo a exogamia linguística um dos princípios fundamentais que regem as relações sociais, matrimoniais e políticas no território. A exogamia linguística na região do Alto Rio Negro “não é apenas uma regra matrimonial, mas uma filosofia de interdependência que sustenta a coesão interétnica e a circulação de saberes, pessoas e bens” (CHERNELA, 2013, p. 29). Essa lógica de interdependência não se restringe às relações humanas, mas é profundamente ancorada na cosmologia Karapãna, que compreende o território como um espaço sagrado e vital, no qual seres humanos, animais, rios, florestas e seres espirituais coexistem em equilíbrio.

Assim, na cosmologia Karapãna, não há dicotomia entre natureza e cultura. Tudo está integrado em uma teia de relações que envolve humanos, animais, florestas, rios, ventos, montanhas e seres invisíveis. Essa ontologia relacional sustenta que cada elemento do cosmos

possui espírito, voz e agência, e que o equilíbrio da vida depende da manutenção das relações harmoniosas entre todos os seres, como explica Joilson Silva Paulino Karapãna, que é liderança e cacique do povo Karapãna, “para nós, o território não é só chão. É um ser vivo, que respira, que fala, que sente. Tudo aqui tem dono, tem espírito, e tudo precisa ser respeitado” (KARAPÃNA, 2021, p. 39).

Nesse entendimento, os rios são concebidos não como meras vias de transporte ou fontes de alimento, mas como corpos vivos, dotados de memória, energia e presença espiritual, abrigando encantados e entidades que cuidam da vida e do equilíbrio do território. Essa concepção cosmológica não é apenas um sistema de crenças, mas também um sistema político e ontológico. Para os povos do Alto Rio Negro, incluindo os Karapãna, o território não é uma propriedade no sentido ocidental, mas uma “extensão do corpo coletivo, dotado de vida, agência e espiritualidade” (LIMA, 1999, p. 45). Assim, a relação com o território não é utilitária, mas relacional, ética e espiritual, onde cada ação – seja pescar, caçar, construir ou plantar – exige respeito às normas cosmológicas e aos acordos estabelecidos com os seres encantados. Para Reichel-Dolmatoff (1971, p. 129), “a paisagem não é percebida como cenário, mas como um organismo vivo, dotado de intencionalidade, agência e memória coletiva”. Esta percepção cosmológica determina não apenas os modos de ocupação do território, mas também as práticas cotidianas, rituais e os princípios de sustentabilidade ambiental.

Os rituais são práticas indispensáveis à manutenção da ordem cósmica. Eles garantem a saúde espiritual, física e social do povo Karapãna. Dentre os mais relevantes estão os rituais de cura espiritual, que buscam restabelecer o equilíbrio quando há adoecimentos causados por rompimento com os encantados ou por forças negativas; os rituais de proteção, que fortalecem o espírito e blindam a comunidade contra doenças e infortúnios; e os rituais de fertilidade e de abundância, que asseguram a continuidade da vida, das colheitas, da pesca e da harmonia social. Esses rituais são conduzidos por mestres do conhecimento, detentores de saberes sobre os cantos sagrados, os grafismos espirituais, as plantas de poder e os códigos de convivência com os mundos visível e invisível.

A pintura corporal não é uma prática estética, mas uma tecnologia espiritual. Os grafismos carregam códigos que representam clãs, relações cosmológicas, estados de proteção e momentos rituais. São linguagens visuais que conectam os corpos humanos aos corpos da floresta, dos rios e dos ancestrais. Da mesma forma, a produção de cestos, canoas, instrumentos musicais e artefatos cerimoniais são expressões materiais da cosmologia, funcionando como tecnologias ancestrais que organizam, protegem e sustentam a vida.

A oralidade é um dos pilares fundamentais para a reprodução dos saberes, das memórias e dos sistemas de vida do povo Karapãna. Os mitos de origem, as narrativas sobre os encantados e as histórias dos ancestrais são verdadeiros manuais de conduta ética, política e espiritual, que não só explicam o mundo, mas também orientam como viver bem nele. Como ressalta Joilson Karapãna (2021, p. 72), “a palavra dos mais velhos é nossa escola, é nossa proteção e é o que nos faz continuar sendo povo, mesmo longe das nossas aldeias”. Os Karapãna, assim como outros povos do complexo Tukano, entendem que “o território não é um bem a ser possuído individualmente, mas uma extensão do próprio corpo coletivo, cujos elementos naturais possuem agência, voz e espírito” (LIMA, 1999, p. 45). Tal concepção revela uma ontologia relacional, em que os seres humanos não se distinguem hierarquicamente dos demais seres da floresta, mas integram uma teia complexa de relações interdependentes. Por sua vez, Descola (2005, p. 179), ao discutir os regimes ontológicos ameríndios, afirma que “no pensamento indígena amazônico, a separação entre natureza e cultura é inexistente, sendo substituída por uma rede de relações que atravessam humanos e não humanos, fundamentando sistemas de conhecimento, práticas rituais e formas de territorialidade”.

O deslocamento de parte do povo Karapãna para o contexto urbano, como é o caso da Comunidade Parque das Tribos, não significou ruptura com seus modos de vida, mas sim a resignificação de suas práticas culturais, espirituais e políticas. A cidade, embora imponha desafios como racismo, negação de direitos e apagamento cultural, também se tornou território de resistência, onde os Karapãna continuam realizando rituais, fortalecendo seus grafismos, preservando a língua e transmitindo seus saberes ancestrais, como afirma Joilson Karapãna (2021, p. 83), “estar na cidade não significa que deixamos de ser Karapãna. Nossa luta é para que nossos filhos saibam que nossa cultura não ficou no passado, ela está viva, está aqui, no nosso corpo, na nossa fala, no nosso pensamento e na nossa resistência”. Essa resistência reafirma que ser Karapãna não está limitado à geografia do rio, mas é uma condição ontológica, espiritual e política que transcende o espaço físico, sustentada pelas redes de memória, de pertencimento e de cosmologia.

4.6 Reflexões sobre o povo Baré

A cosmologia do povo Baré, pertencente ao tronco linguístico Arawak, é um sistema sofisticado, que não separa natureza, cultura e espiritualidade. Historicamente, o povo Baré foi um dos mais populosos da região do Alto Rio Negro, mas sofreu intensamente com os impactos do colonialismo, sobretudo a partir do século XVIII, com a imposição dos sistemas de

aviamento, das missões religiosas e do domínio econômico dos regatões. Este processo resultou na fragmentação de suas redes socioterritoriais, na perda de autonomia e no apagamento de parte significativa de suas tradições culturais e linguísticas. Segundo Santos (2006, p. 19), liderança do povo Baré, “nossos antepassados foram forçados a abandonar suas terras, obrigados a trabalhar para os brancos e a deixar para trás muitas das práticas que nos identificavam como povo”.

A imposição da língua geral Nheengatu, difundida amplamente pelos missionários no período colonial, substituiu progressivamente a língua original Baré, contribuindo para o enfraquecimento dos códigos linguísticos próprios. Entretanto, esforços contemporâneos têm sido mobilizados pelas lideranças para revitalizar a língua e reafirmar a identidade étnica. Como afirmam Barroso e França (2021, p. 41), “a luta pela retomada da nossa língua é uma luta pela nossa existência, pela nossa memória e pelo futuro dos nossos filhos como povo Baré”.

Na visão dos Baré, o mundo é formado por uma rede de relações interdependentes, na qual humanos, animais, rios, florestas e seres encantados coexistem em equilíbrio, reciprocidade e respeito. A terra não é um recurso; é um ser vivo, dotado de espírito, com quem se estabelece relações de cuidado, diálogo e responsabilidade. Os rios — especialmente o Negro, o Xié e o Içana — são muito mais do que vias de transporte ou fontes de alimento. Eles são entidades espirituais, portadores de memória, energia e vida. Assim ensina Marivelton Barroso Baré (2021, p. 44), “o rio não é só água, ele tem vida, ele tem espírito. Dentro dele vivem os encantados, que protegem quem vive de forma correta e punem quem desrespeita”.

Essa ontologia relacional é a base de toda a organização social, política, econômica e espiritual do povo Baré. Na cosmologia Baré, existem os seres encantados, habitantes dos rios, das florestas, dos ventos e dos espaços sagrados. Eles são guardiões do equilíbrio do mundo. Para os Baré, adoecer não é apenas um fenômeno biológico, mas um desequilíbrio nas relações com esses seres e com a natureza. O rompimento das regras de convivência — como caçar sem necessidade, poluir o rio ou desrespeitar os espaços sagrados — gera consequências espirituais, físicas e sociais.

Entre os rituais significativos está o “kariamã”, um rito masculino de iniciação que marca a transição dos meninos para a vida adulta no povo Baré. Durante esse ritual, os jovens passam por um período de isolamento, no qual recebem ensinamentos fundamentais para sua existência como homens dentro da coletividade. Aprendem a viver na floresta, a caçar, a fabricar utensílios, a construir canoas, a pescar, além de tocar instrumentos sagrados e compreender os princípios espirituais que regem a relação com o território e os seres encantados. Ao final do processo, realiza-se um ritual de expiação, que visa purificar o corpo e

o espírito, preparando-os para assumir responsabilidades sociais, espirituais e familiares, reafirmando, assim, a conexão com os ancestrais e com os princípios de equilíbrio do cosmos Baré. Assim, “o kariamã não é só um aprendizado técnico, é um fortalecimento espiritual, é a preparação para viver de acordo com as leis da floresta, dos rios e dos encantados” (BARROSO e FRANÇA 2021, p. 77). Da mesma forma, o ritual da “cunhã mukú” representa um dos momentos mais significativos da vida das mulheres Baré, marcando a passagem da puberdade para a vida adulta.

Esse ritual fortalece a identidade feminina e sua conexão com as forças espirituais da floresta e dos rios, além de reafirmar o papel central das mulheres na preservação dos saberes ancestrais, na transmissão da cultura e na organização da vida comunitária. A respeito dessa cerimônia Souza e Freitas (2023, p. 5) esclarecem que:

[...] o ritual da cunhã mukú não é apenas uma celebração da puberdade, mas um processo de fortalecimento da mulher indígena, que se conecta aos encantados e se prepara para assumir seu papel dentro da coletividade, seja na educação dos filhos, na proteção espiritual da família e na preservação dos conhecimentos tradicionais.

A realização deste ritual envolve cantos sagrados, pintura corporal, oferendas, momentos de reclusão e ensinamentos sobre práticas de cuidado com a saúde, com a alimentação e com os vínculos espirituais que garantem o equilíbrio da comunidade. Os rituais possuem uma centralidade vital na vida do povo Baré, sendo práticas indispensáveis para a manutenção do equilíbrio cosmológico, da saúde espiritual e do fortalecimento comunitário. Eles são os instrumentos que garantem a harmonia entre os mundos visível e invisível, assegurando a continuidade da vida, da memória e da existência coletiva. Os rituais são “momentos em que nos conectamos com os encantados, com os nossos ancestrais e com as forças que regem a natureza. É através deles que mantemos nosso povo forte, espiritualmente protegido e alinhado com os ensinamentos dos mais velhos” (BARROSO e FRANÇA, 2021, p. 65).

Dentre os rituais mais relevantes estão os de cura espiritual, que são realizados sempre que há adoecimento causado por rompimento das regras de convivência com os seres encantados, ou ainda por ataques de forças espirituais negativas. Esses rituais envolvem o uso de defumações com plantas sagradas, rezas, cantos de poder – conhecidos como hémiri – e também a utilização de elementos da floresta com propriedades medicinais e espirituais, conforme descrevem Souza e Freitas (2023, p. 7): “a cura não é apenas do corpo físico, ela envolve o espírito, a alma e as relações do indivíduo com o território e com os encantados”.

Os rituais de proteção espiritual são realizados de forma coletiva e periódica, visando fortalecer não apenas o indivíduo, mas toda a comunidade. Estes rituais têm como função criar campos de energia que blindam a comunidade contra males, infortúnios e desequilíbrios. São momentos nos quais se ativam as redes de proteção espiritual por meio dos cantos, das pinturas corporais, dos grafismos, das plantas de poder e da convocação dos seres encantados que guardam os rios, as florestas e os ventos. Segundo Barroso e França (2021, p. 66), “é no ritual que reforçamos nossas proteções, que alinhamos nossa energia com a dos encantados e fortalecemos o nosso espírito para enfrentar as dificuldades do mundo”.

Os ritos de passagem possuem papel estruturante na cosmologia Baré, pois marcam os momentos de transição nas etapas da vida – nascimento, puberdade, casamento e morte – e, ao fazê-lo, conectam o indivíduo à coletividade, ao território e aos seres espirituais. Cada rito envolve códigos específicos de pintura corporal, cantos, grafismos, danças e práticas de isolamento, sendo acompanhado de ensinamentos transmitidos pelos mais velhos, que orientam sobre as responsabilidades sociais, espirituais e familiares. Assim, “os ritos de passagem são pontes entre o mundo da infância e da vida adulta, entre o mundo dos vivos e dos ancestrais, sempre reforçando os laços de pertencimento e a responsabilidade com o coletivo” (SOUZA e FREITAS, 2023, p. 9).

Os rituais de fertilidade e abundância são fundamentais para garantir a fartura na pesca, na roça e na colheita, assim como a saúde coletiva e o bem-estar espiritual da comunidade. São realizados em momentos específicos do calendário ecológico e social, envolvendo oferendas, danças, cantos, defumações e rezas para os encantados que habitam os rios, as florestas e as roças. Esses rituais expressam “o compromisso do nosso povo com a reciprocidade, com o cuidado com o território e com os espíritos que garantem a continuidade da vida” (BARROSO e FRANÇA, 2021, p. 68).

Essa lógica de reciprocidade e interdependência não é apenas uma prática cerimonial, mas um princípio ontológico que sustenta a própria existência do povo Baré. Quando os rituais não são realizados, quando os vínculos espirituais são rompidos ou negligenciados, todo o sistema que sustenta a vida entra em desequilíbrio. Como afirma Braz França Baré (2021, p. 56), “sem os nossos rituais nós adoecemos, nós nos perdemos. O espírito da pessoa fica fraco, a comunidade enfraquece e o território também sofre”. Dessa forma, os rituais não são eventos isolados, mas são dispositivos de cuidado coletivo, de regeneração espiritual e de fortalecimento dos laços que conectam os seres humanos, os encantados, os ancestrais e o território. Eles garantem não apenas a sobrevivência material, mas, sobretudo, a saúde espiritual da

coletividade e a continuidade da vida em sua plenitude. A cultura material e simbólica do povo Baré também é expressão direta dessa cosmologia.

Os grafismos corporais, aplicados com tinturas naturais, são mais do que estética: são mapas espirituais, representações dos clãs, dos ancestrais e dos vínculos com os seres da floresta e dos rios. Cada traço carrega um sentido, uma proteção ou uma conexão espiritual. As cestarias, as canoas, os instrumentos cerimoniais e os adornos corporais não são objetos decorativos, mas tecnologias ancestrais que articulam estética, espiritualidade e conhecimento ecológico, funcionando como suporte material das relações cosmológicas.

A palavra, no mundo Baré, é também um ato de resistência e de cura. Por meio dos mitos, das narrativas de origem e dos relatos dos mais velhos, transmitem-se os ensinamentos sobre como viver no mundo de forma correta, equilibrada e digna, como afirma Marivelton Barroso Baré (2021, p. 61): “quando os mais velhos falam, eles estão protegendo a gente. Eles estão ensinando a cuidar do nosso espírito, da nossa vida e do nosso território”.

O deslocamento de parte do povo Baré para o contexto urbano, como é o caso da Comunidade Parque das Tribos, não significa uma ruptura com seu modo de vida, mas sim a ressignificação de suas práticas culturais e espirituais em um novo território. No Parque das Tribos, os Baré realizam os rituais de forma cada vez mais “intimista” e esporádica, em momentos específicos não abertos à comunidade urbana. Mas, segundo informações colidas, a cada ano, os fundamentos culturais dos povos indígenas urbanos são deixados de lado. Em direção oposta à essa extinção, está o Espaço Cultural Indígena Uka Umbuesara Wakemai Anumarehit, que, por meio dos seus fundadores: Claudia Baré e Joilson Karapãna, tem desenvolvido um trabalho de resgate e preservação da língua, dos costumes dos valores e especialmente de uma educação intercultural indígena na comunidade PQT.

A cidade, que, muitas vezes, impõe desafios como o racismo, a invisibilidade institucional e a negação dos direitos, também se torna espaço de luta, de resistência e de reinvenção dos saberes ancestrais, como diz Marivelton Barroso Baré (2021, p. 67): “ser indígena na cidade não é esquecer quem somos, é continuar lutando, é fazer com que nossos filhos saibam quem são, de onde vieram, e que a nossa cultura não é coisa do passado, é nossa força no presente”.

O território do PQT se constitui, assim, como um território de resistência cosmopolítica, onde os povos indígenas, entre eles os Baré, reafirmam que seus saberes, rituais, línguas e espiritualidades não estão subordinados ao espaço geográfico, mas sim aos vínculos comunitários, à memória ancestral e à continuidade de seus projetos de vida como povo. Ser Baré, portanto, seja no rio, seja na cidade, é existir de forma coletiva, espiritualizada e

insurgente, defendendo que sua cultura, sua cosmologia e seus rituais são formas legítimas de produzir vida, saúde, conhecimento e resistência contra os processos históricos e contemporâneos de colonização (BARÉ, 2024).

4.7 O Parque das Tribos: Deslocamento, Resistência e Territorialização Urbana Indígena

A formação de comunidades indígenas em contextos urbanos, como o Parque das Tribos (PQT) em Manaus, é um fenômeno complexo que reflete processos históricos de deslocamento e a busca por novas formas de territorialização. A chegada das famílias indígenas à capital não foi um evento abrupto, mas um movimento gradual impulsionado por diversas pressões em seus territórios de origem.

O êxodo das famílias indígenas para a capital foi um processo lento e doloroso, motivado pela crescente dificuldade de subsistência nas aldeias. Conforme relatou o Líder Karapãna Jolilson, a terra de origem já não era mais respeitada, sofrendo invasões, desmatamento e poluição dos rios. A saúde dos anciãos era comprometida pela falta de acesso a remédios tradicionais e serviços de saúde, enquanto as crianças enfrentavam a ausência de educação e perspectivas futuras. Essa realidade gerou um questionamento profundo entre os povos: "Será que na cidade tem um jeito da gente viver sem esquecer quem a gente é?". A vinda para a cidade, portanto, foi um ato de resistência, carregado de um "espírito forte", onde os maracás, as rezas e as memórias ancestrais foram trazidas como elementos de continuidade cultural. A cidade, embora não seja a terra de origem, tornou-se um novo espaço para "plantar resistência", onde a floresta e os encantados acompanham os passos dos indígenas mesmo em meio ao concreto.

A Liderança Baré Claudia complementou, afirmando que cresceu ouvindo as histórias dos mais velhos sobre as dificuldades e os caminhos percorridos por aqueles que chegaram à cidade, muitos deles expulsos de suas terras, sem apoio ou acesso à escola para seus filhos. A chegada à cidade foi marcada por uma mistura de medo e esperança, pois o ambiente urbano nem sempre acolhe o indígena facilmente. Contudo, foi nesse novo espaço que os parentes de diferentes povos começaram a se reencontrar e a formar comunidades, cuidando uns dos outros e fortalecendo seus laços. O Parque das Tribos, nesse sentido, emerge como fruto desse reencontro e dessa força coletiva, onde o corpo está na cidade, mas o espírito permanece conectado às raízes e à luta contínua, agora com as novas gerações que também carregam essa herança.

4.7.1 O Surgimento da Comunidade Parque das Tribos (PQT)

A comunidade Parque das Tribos nasceu da "dor e da união" dos povos indígenas. Segundo o Líder Karapãna Jolilson, um pequeno grupo iniciou a ocupação de um terreno no Tarumã-Açu, sem títulos de propriedade, mas com a riqueza de suas histórias e um forte "chamado coletivo". A notícia de um "canto" onde poderiam se reunir se espalhou entre os parentes, transformando malocas em barracos, barracos em casas e, finalmente, casas em um espaço de luta e resistência. Inicialmente, mais de vinte povos se uniram nesse local, que, embora não legalizado, era considerado legítimo por ser o único onde podiam ser e viver plenamente sua identidade.

A Liderança Baré Claudia reforçou que a criação do Parque das Tribos foi uma resposta à "necessidade de existir com dignidade", não sendo um projeto governamental, mas sim uma iniciativa do próprio povo. A coragem de poucas famílias, cansadas de viver de favor, impulsionou o movimento. O terreno, inicialmente um local de mato alto, lama e mosquitos, representava, paradoxalmente, a liberdade. As famílias chegaram, limparam a área com terçados, plantaram pequenas roças e ergueram suas moradias com barro. O nome "Parque das Tribos" surgiu naturalmente, expressando a essência do local: uma terra de muitos, não de um só.

A organização social do Parque das Tribos teve início com a chegada dos primeiros anciãos e líderes. Conforme explicou o Líder Karapãna Jolilson, figuras como o cacique João Diniz, do povo Baré, e a dona Raimunda, do povo Kokama, foram fundamentais para acolher e reunir as famílias que chegavam do interior, fugindo do abandono, de conflitos e da seca. Mesmo na cidade, a floresta e a memória ancestral permaneceram vivas dentro de cada um. Cada povo que chegava trazia consigo seu modo de viver, e a comunidade, que começou com barracos de lona, rapidamente viu surgir reuniões sob a sombra de mangueiras ou no barracão da dona Raimunda. Nesses encontros, discutia-se o cuidado com as crianças, a segurança e a organização dos espaços. A comunidade criou seus próprios caminhos de governança, formando conselhos de saúde, educação e segurança, não baseados em "papéis do branco", mas na sabedoria dos encantados e no respeito aos anciãos. Essa organização enfrentou e superou ameaças de reintegração de posse em 2017 e 2021, mantendo-se firme com o apoio de parceiros como o Ministério Público Federal (MPF) e a Defensoria Pública da União (DPU), demonstrando que o território tem donos: o povo que o cuida.

A Liderança Baré Claudia detalhou que a força da comunidade reside na sua capacidade de se organizar coletivamente. Quem iniciou esse sonho de viver em paz foi o cacique João

Diniz e a dona Raimunda, que acolheram as famílias. As decisões não são tomadas por uma única pessoa, mas em rodas de escuta e consenso. A criação de conselhos de mulheres, jovens e saúde, e a organização da educação "na raça", refletem a autonomia e a resiliência dos povos. A união dos caciques e lideranças foi crucial para resistir às tentativas de remoção, reafirmando a presença de mais de 700 famílias de 35 povos na cidade. A resistência do PQT é uma "raiz" profunda, que não se limita à ocupação da terra, mas se estende à vivência da cultura e à defesa da vida.

No início do Parque das Tribos, a liderança foi marcada pela figura de Messias Kokama, o cacique que "abriu caminho" e reuniu os parentes e povos. O Líder Karapãna Jolilson destacou que a mãe de Messias, dona Raimunda, e o pai de Lutana, seu João Diniz, também foram figuras centrais nas primeiras reuniões, que datam de 2012 e ocorreram no barracão de dona Raimunda. Após o falecimento de Messias, sua filha, Lutana, assumiu a frente da luta, tornando-se uma cacica de coragem que enfrentou diversas adversidades. A luta por direitos, no entanto, remonta à década de 1980. Atualmente, a liderança geral está com o cacique Izael Munduruku, embora haja uma percepção de que nem todos os povos se sentem representados, dada a grande diversidade étnica da comunidade. O anseio é por uma liderança verdadeiramente coletiva, onde cada povo tenha voz e o passado seja honrado, pois "não é justo apagar quem começou tudo".

A Liderança Baré Claudia corroborou que a história da comunidade é intrinsecamente ligada a esses nomes: dona Raimunda Kokama, Messias Kokama e Lutana, que iniciaram o movimento de reunião e acolhimento. Messias, como "cacique geral", conduzia com sabedoria e força, e sua filha, Lutana, seguiu firme na bandeira da resistência. Embora Izael Munduruku seja o cacique geral hoje, a comunidade percebe um distanciamento do modelo coletivo que foi construído. O desejo é retornar à escuta dos anciãos e à tomada de decisões por consenso, reconhecendo que o Parque das Tribos não é uma aldeia com um único cacique, mas um lar para mais de 35 povos, exigindo respeito e escuta para todos. A memória dos que vieram antes precisa ser honrada, e a política deve nascer da raiz, não do papel.

4.7.2 Diversidade Étnica e Demografia

Atualmente, o Parque das Tribos abriga mais de 35 etnias, representando um "mapa vivo dos povos indígenas do Amazonas". Segundo o Líder Karapãna Jolilson, há parentes do Alto Rio Negro, Purus, Madeira, Solimões, Xingu, incluindo Karapãna, Tukano, Baré, Sateré, Munduruku, Apurinã, Marubo, Tikuna, entre muitos outros. Cada povo contribui com sua

língua, costumes, modos de rezar e plantar, transformando a comunidade em um espaço de aprendizado mútuo e pluralidade.

A Liderança Baré Claudia complementou que são muitos povos, cada um com seu modo de viver, e que aprendem uns com os outros. Ela descreveu a experiência de ouvir reza Tikuna pela manhã e dança Marubo à noite, ressaltando que essa convivência de mais de trinta etnias exige respeito e escuta constantes, consolidando o PQT como uma aldeia urbana onde a diversidade é a norma.

Em termos demográficos, a comunidade cresceu significativamente. O Líder Karapãna Jolilson informou que hoje contam com mais de 700 famílias, o que representa mais de três mil pessoas. Esse número continua a aumentar, com a chegada diária de indivíduos expulsos de suas terras ou que não suportam mais a invisibilidade na cidade. A comunidade se esforça para acolher e orientar a todos com dignidade, mesmo com as dificuldades.

A Liderança Baré Claudia confirmou que a última contagem ultrapassou 700 famílias e que esse número só aumenta. Ela enfatizou que "cada casa tem história", abrigando muitas crianças, mulheres e anciãos, e que a comunidade faz o possível para receber todos com dignidade, embora o espaço e os recursos demandem maior apoio e reconhecimento externo.

A política no Parque das Tribos difere da "política dos brancos", que se restringe a papéis e reuniões de gabinete. O Líder Karapãna Jolilson explicou que a política indígena no PQT emerge do "chão", da conversa e da escuta com os mais velhos e os encantados. As decisões são tomadas coletivamente, em reuniões com todos os povos, onde cada um tem seu representante e sua voz. Existem grupos específicos, como o das mulheres, dos jovens e dos anciãos, que guardam os ensinamentos. Ele mencionou que, embora a cacica Lutana esteja na coordenação geral, as decisões são tomadas pelo coletivo. O apoio externo, vindo do MPF, da DPU e da universidade, foi conquistado através de muita luta, mobilização, enfrentamento de reintegrações de posse, elaboração de mapas e documentos. Não foi algo dado gratuitamente, mas fruto da força e da resistência dos povos. A luta por regularização fundiária e direitos plenos continua, mas a organização interna permanece firme, enraizada na memória e na identidade dos povos.

A Liderança Baré Claudia descreveu que aprenderam com os mais velhos que política não é grito ou disputa, mas escuta, partilha e cuidado mútuo. Ela relatou que, ao iniciar o PQT, a força vinha da própria comunidade, sem apoio externo, baseada na sabedoria e coragem de quem veio da beira do rio e da aldeia. A verdadeira liderança não se manifesta apenas em quem usa cocar, mas em quem ouve a comunidade. Ela destacou que o Centro Cultural Indígena Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit é um espaço político fundamental, onde se ensina a língua, a

história e a espiritualidade dos povos, garantindo que a memória permaneça viva. O diálogo com o governo e a justiça é uma estratégia de resistência com sabedoria, visando assegurar que as crianças cresçam conhecendo sua identidade e cultura.

O processo emancipatório foi marcado por inúmeras lutas. O Líder Karapãna Jolilson relatou que a primeira luta foi contra o abandono, seguida pela batalha pelo direito à terra, moradia e escola, enfrentando ameaças de despejo, violência e preconceito. A resistência foi ativa, com a realização de abaixo-assinados, busca por apoio no Ministério Público e entrevistas à imprensa. A luta foi travada com a palavra e com o corpo, superando noites sem luz ou comida, mas nunca sem coragem.

A Liderança Baré (2024) Claudia complementou que as lutas foram muitas, "desde carregar água no balde até enfrentar policial com documento na mão". Ela enfatizou que choraram, rezaram e resistiram juntos, e que a maior luta foi pelo reconhecimento como povo, e não como invasores.

Atualmente, os indígenas do PQT continuam lutando. O Líder Karapãna Jolilson (2025) afirmou que lutam por terra regularizada, por uma escola indígena de verdade, e por postos de saúde com respeito. A luta contra o preconceito e o esquecimento por parte do governo é constante, visando garantir que as novas gerações cresçam com identidade. Ele concluiu que, embora a forma da luta tenha mudado, sua força permanece inabalável.

A Liderança Baré Claudia finalizou que ainda estão lutando para existir com dignidade. Querem ser escutados nas políticas públicas, e desejam escola com seus saberes, saúde com suas plantas e seus pajés respeitados. A luta é por memória, por presença e por justiça, pois a cidade ainda precisa compreender que os povos indígenas são parte integrante dela.

CAPÍTULO 5: SABERES ANCESTRAIS E INCLUSÃO: A EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA NO PARQUE DAS TRIBOS

Este capítulo nasce do compromisso ético, epistemológico e político que assumo enquanto pesquisador, profundamente imerso nos processos de escuta, convivência e partilha de saberes com os povos da Comunidade Indígena Parque das Tribos, em Manaus. O texto aqui produzido é fruto de uma travessia metodológica ancorada em uma perspectiva de interculturalidade crítica, que se recusa a aceitar leituras superficiais da diversidade e que, ao contrário, busca tensionar as relações coloniais de poder, saber e ser que continuam operando sobre os corpos, os territórios e os saberes dos povos originários (WALSH, 2010).

Aqui apresento as concepções e analiso as representações sociais sobre a Educação Especial Inclusiva sob a perspectiva dos povos indígenas, considerando as vozes dos professores indígenas e das lideranças indígenas comunitárias. Este movimento busca compreender como esses sujeitos constroem, negociam, ressignificam e atualizam sentidos sobre inclusão, deficiência, educação e atendimento educacional, a partir de seus próprios referenciais culturais, históricos e epistemológicos. A análise empreendida apoia-se na Teoria das Representações Sociais, concebida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet, que a define como "uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, que contribui para a construção de uma realidade comum a um grupo social" (JODELET, 2001, p. 36).

No contexto desta investigação, parto do pressuposto de que as representações dos povos indígenas acerca da Educação Especial não são apenas reflexos de políticas públicas ou de discursos institucionais, mas construções simbólicas, profundamente enraizadas nos processos históricos, socioculturais e nas experiências coletivas destes povos. Compreender essas representações implica reconhecer que elas não estão dissociadas das lógicas de resistência, de reexistência e de enfrentamento à colonialidade.

Trata-se, portanto, de analisar como os sujeitos indígenas elaboram significados sobre a deficiência, a inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), confrontando as lógicas hegemônicas que frequentemente desconsideram suas cosmologias, suas linguagens e seus modos próprios de organização social e de produção de conhecimento. A definição dos participantes da presente pesquisa seguiu critérios metodológicos rigorosos, alinhados aos pressupostos da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2009), da Teoria das Representações Sociais (JODELET, 2001) e da Análise Narrativa, que se fundamenta na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000) para a compreensão da experiência vivida,

complementada pela análise estrutural de Labov (1972) para a dissecação da forma narrativa. Tais abordagens privilegiam a centralidade das vozes dos sujeitos sociais, dos saberes situados e dos processos de construção de sentidos na experiência cotidiana. Assim, foram adotados como critérios de inclusão serem sujeitos reconhecidos social e politicamente como lideranças indígenas e professores ou professoras indígenas atuantes na Comunidade Indígena Parque das Tribos, com trajetória consolidada na defesa dos direitos coletivos, na preservação dos saberes ancestrais e na promoção da educação escolar indígena no contexto urbano.

A partir desses critérios, foram selecionados dois participantes, ambos com trajetórias que integram dimensões políticas, culturais, espirituais e educacionais, mas pertencentes a etnias distintas, o que confere à pesquisa uma perspectiva que contempla tanto a diversidade interna da comunidade quanto os processos de construção intercultural presentes no território.

O primeiro participante pertence à etnia Karapãna, reconhecido como cacique, liderança espiritual, educador e agente político na defesa dos direitos indígenas no contexto urbano e nas aldeias tradicionais. Trata-se de um sujeito cuja atuação extrapola os limites da escola, envolvendo-se diretamente na organização política da Comunidade Parque das Tribos, na mediação de conflitos, na articulação de políticas públicas e na salvaguarda dos saberes, dos rituais e das práticas culturais do povo Karapãna. Além de seu papel enquanto liderança, exerce também a função de professor no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, instituição localizada na própria comunidade, cuja proposta pedagógica incorpora os princípios da interculturalidade e da educação diferenciada.

Figura 19: Prof Joilson Karapãna



Fonte: Imagem cedida pelo participante da pesquisa Prof Joilson Karapãna (2020)

A segunda participante é indígena da etnia Baré, e igualmente reconhecida como liderança feminina, educadora e guardiã dos saberes tradicionais, desempenhando um papel central na preservação da cultura, da espiritualidade e na transmissão dos conhecimentos ancestrais no contexto urbano. Sua atuação reflete não apenas uma prática educativa formal, mas também um compromisso ético e político com a manutenção da memória coletiva, dos rituais e das práticas que garantem a continuidade da vida enquanto povo indígena. Seu protagonismo evidencia, ainda, o papel fundamental das mulheres na construção de processos de resistência decolonial, na luta pela efetivação dos direitos territoriais, culturais e educacionais e na articulação de práticas pedagógicas, que dialogam com os fundamentos ontológicos e cosmológicos do povo Baré.

Figura 20: Entrevistas iniciais com a Professora e Liderança Cláudia Baré.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024)

Cláudia Baré destaca-se como uma das lideranças de maior relevância na PQT, é educadora, pedagoga, mulher indígena e liderança comunitária, que se notabiliza por seu protagonismo na promoção da educação escolar indígena e na preservação dos saberes culturais, espirituais e linguísticos do povo Baré e de outros povos residentes na comunidade. A trajetória de Cláudia Baré materializa um projeto de resistência epistêmica e cultural. Desde 2015, ela protagoniza a construção do Espaço Cultural Indígena Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit, que inicialmente funcionou de forma precária em sua própria residência e, posteriormente, consolidou-se como um espaço educativo comunitário. Esse espaço não apenas promove a alfabetização no ensino regular, mas, sobretudo, assegura a transmissão dos conhecimentos tradicionais, das línguas indígenas e dos fundamentos cosmológicos que

sustentam a existência dos povos originários no contexto urbano (BARROSO; FRANÇA, 2021).

Essa experiência não é isolada. Ela se articula às práticas de outras mulheres indígenas, como Lutana Kokama, que têm exercido papéis fundamentais na luta por melhores condições de vida, pela efetivação dos direitos territoriais, culturais e educacionais e pela proteção dos sistemas de saberes tradicionais. As ações dessas mulheres constituem verdadeiras estratégias de resistência decolonial, nas quais educação, arte, espiritualidade e práticas de cuidado coletivo são mobilizadas como dispositivos de fortalecimento identitário e de enfrentamento às violências do racismo estrutural, da negação de direitos e da invisibilização histórica dos povos indígenas em ambientes urbanos (HERRERO; FERNANDES, 2015).

A atuação de Cláudia Baré e das demais lideranças da etnia Baré no Parque das Tribos reafirma que, mesmo deslocados dos territórios tradicionais, os povos indígenas não rompem com suas cosmologias, epistemologias e modos próprios de organizar a vida. Pelo contrário, suas ações demonstram a capacidade de ressignificar o território urbano como espaço de resistência, de fortalecimento cultural e de continuidade dos saberes ancestrais. Como afirma Barroso (2021, p. 64), “a luta pela nossa educação não é só por uma escola, é pela nossa existência, pela nossa cultura e pela nossa memória enquanto povo”. A opção por uma amostragem intencional, de caráter qualitativo e interpretativo, fundamenta-se na premissa de que são estes sujeitos, enquanto lideranças comunitárias e educadores indígenas, que detêm a legitimidade epistêmica para refletir sobre os processos educativos, sobre a inclusão escolar e sobre as práticas que se constroem na interface entre os saberes tradicionais e os desafios impostos pelo modelo hegemônico de educação escolar, ainda fortemente enraizado em paradigmas monoculturais e coloniais. Assim, a escuta desses sujeitos não se restringe a uma dimensão informacional, mas constitui um ato político e epistemológico de reconhecimento dos saberes indígenas como saberes legítimos, situados, críticos e fundamentais para a construção de práticas educativas pautadas na interculturalidade crítica, na justiça cognitiva e na descolonização dos currículos e dos processos formativos, conforme destaca Walsh (2009, p. 37): “a interculturalidade crítica emerge precisamente nos espaços de fronteira, na relação com o outro, na construção de alternativas que questionam e subvertem os modelos coloniais de conhecimento, de poder e de ser”.

Dessa maneira, a análise que se seguirá está ancorada nas narrativas desses sujeitos, compreendendo que suas experiências, suas representações e seus saberes são expressão de epistemologias outras, insurgentes e necessárias, capazes de tensionar os modelos convencionais de educação e propor caminhos para uma educação verdadeiramente

intercultural, inclusiva e decolonial. Deste modo, a triangulação entre a Teoria das Representações Sociais (JODLET, 2001), a Interculturalidade Crítica (WALSH, 2009) e a Análise das Narrativas (CLANDININ e CONNELLY, 2000; LABOV, 1972) permite sustentar uma leitura que não apenas descritiva, mas profundamente analítica, situada e comprometida. As narrativas foram tratadas como construções coletivas de sentidos, ancoradas nas experiências socioculturais dos povos indígenas e atravessadas pelos efeitos da colonialidade, dos discursos sobre deficiência e dos modelos hegemônicos de inclusão.

Os sujeitos que compuseram este eixo da pesquisa, seus saberes, trajetórias e experiências foram fundamentais para compreender os processos de construção das representações sobre Educação Especial Inclusiva no contexto da PQT. Suas falas expressam não apenas percepções individuais, mas coletivos de memória, identidade e resistência, atravessados por cosmologias próprias e pela vivência das tensões entre as políticas públicas e os modos de vida tradicionais.

Ao assumir minha posição como pesquisador — um corpo que atravessa, observa, escuta, interage e se implica — reafirmo que este texto não pretende universalizar respostas, tampouco oferecer modelos prontos. O que aqui se apresenta é uma construção coletiva de sentidos, na qual as vozes indígenas ocupam o lugar central na análise, deslocando, assim, a centralidade epistêmica da academia para o território, para a oralidade e para os saberes ancestrais. Trata-se de afirmar que, na luta por uma Educação Especial Inclusiva, os povos indígenas não são sujeitos passivos de políticas, mas protagonistas na elaboração de projetos educativos que desafiam as lógicas coloniais e capacitistas que ainda estruturam grande parte das práticas educacionais.

5.1 A Concepção Indígena de Deficiência e Saberes Ancestrais: Representações Sociais e Culturais que fundamentam as Práticas Educativas

A análise das narrativas dos participantes do Parque das Tribos revela uma representação social da deficiência notavelmente multifacetada e dinâmica, que transcende a visão biomédica ocidental hegemônica ao se enraizar em cosmovisões ancestrais e na experiência coletiva. Esta compreensão inicial, fundamentada na Teoria das Representações Sociais, permite explorar as nuances dessas concepções que informam as práticas de educação inclusiva na perspectiva indígena, triangulando-as com os aportes teóricos estabelecidos. A Interculturalidade Crítica de Walsh, por sua vez, já se manifesta na própria premissa de descolonizar o olhar sobre a deficiência, posicionando as perspectivas indígenas como

epistemologias válidas e centrais, desafiando as hierarquias de poder implícitas na imposição de modelos externos.

As narrativas do povo Karapãna, conforme relatadas pela Liderança e pelo Professor Joilson Karapãna, ilustram vividamente a plasticidade das representações sociais. A evolução da concepção de deficiência, de uma associação com "espírito de outra caminhada que voltou errado" ou "alma de bicho que encarnou no corpo humano", para a compreensão de indivíduos que "vinham ensinar" e carregavam um "espírito forte", demonstra uma profunda ressignificação cultural. Essa transformação, impulsionada pela "escuta dos pajés mais sábios", é um ato de afirmação epistêmica e cultural, que desafia a lógica ocidental patologizante e a substitui por uma compreensão enraizada na cosmovisão Karapãna. A abordagem de Clandinin e Connelly permite-nos apreender essa "notável evolução histórica" como a própria temporalidade da experiência narrativa, em que as vozes dos narradores revelam como a experiência é vivida e como o sentido é atribuído. A "escuta dos pajés" e a mudança para "cuidar, acompanhar e proteger" evidenciam a dimensão da socialidade, enquanto as práticas de "banho de ervas, reza no barracão, conversa com os encantados" situam a experiência em um "lugar" cultural e espiritual específico. Complementarmente, a análise laboviana da estrutura dessas narrativas revela como a Orientação inicial, que descrevia a deficiência de forma estigmatizante, é superada por uma Ação Complicadora de reflexão e uma Resolução de nova compreensão. As poderosas Avaliações, como "Vê que o corpo torto também caminha. Que o olhar calado também sente", explicitam o "ponto" dessa ressignificação, mostrando como a relevância da mudança é linguisticamente construída e comunicada. Essa cosmovisão Karapãna, profundamente enraizada na espiritualidade e na crença em missões espirituais específicas, sugere que a relação entre humanos e não-humanos (espíritos, ancestrais) é de interdependência e aprendizado contínuo. A identificação dessa condição, realizada pelo pajé ou parteira por meio de "olhar atento", interpretação de sonhos e observação de sinais, reflete uma epistemologia que valoriza a intuição e a conexão com o mundo espiritual.

De modo análogo, a concepção de deficiência entre os Baré também revela uma trajetória de evolução, partindo de um passado de "medo do que não entendiam", interpretando a deficiência como "sinal de castigo, de feitiço" ou "alma que ainda não chegou". Essa transição paradigmática, que culmina na compreensão de que esses indivíduos são "mensageiros dos encantados", é outro exemplo da dinâmica das representações sociais. A crítica implícita às práticas de ocultamento e a valorização da "sabedoria que mudou com o tempo", impulsionada pela "luta das mães" e pela "escuta e compaixão", alinha-se diretamente com a Interculturalidade Crítica, afirmando uma epistemologia indígena que desafia a hegemonia

ocidental. A temporalidade da experiência Baré é capturada pela narrativa dessa evolução, enquanto a "luta das mães" e a "escuta, compaixão" ilustram a socialidade. A "sabedoria da floresta" e a identificação que considera "sinais no corpo e no ambiente" conectam a narrativa ao "lugar" cultural e ecológico. A estrutura laboviana da narrativa Baré também se manifesta na transição de uma Orientação de medo para uma Resolução de aceitação e valorização. As Avaliações, como "o mundo não é só força do corpo, mas também leveza da alma", explicitam o significado dessa transformação, revelando como a importância da mudança é articulada pelos narradores. Essa cosmovisão Baré, embora também espiritual, parece enfatizar uma relação mais direta com os "encantados" como portadores de sabedoria, e uma conexão profunda com o mundo natural e seus ciclos. A identificação da deficiência, para eles, não se limita à observação do corpo, mas se estende ao ambiente e aos ritmos da natureza, como os ciclos da lua e os movimentos da água, pois "tem coisa que precisa ser vista além do corpo". Essa "ciência da floresta não usa carimbo, usa memória", e o diagnóstico é feito "com sensibilidade, com vento, com folha, com olho de noite". É um saber ancestral.

Ao comparar as cosmovisões Karapãna e Baré, percebe-se que, embora ambas as etnias compartilhem uma raiz ancestral que atribuía a deficiência a causas espirituais, evoluíram para uma compreensão mais acolhedora, ressignificando-a como uma "missão espiritual" ou um "ensino". Essa convergência na crítica à lógica ocidental de diagnóstico por laudos e à medicalização da deficiência é um ponto forte da Interculturalidade Crítica, demonstrando a resistência a modelos hegemônicos. As nuances distintivas, como os diferentes catalisadores da mudança ("escuta dos pajés" versus "luta das mães") e as particularidades nas práticas de cuidado e identificação, são precisamente o que Clandinin e Connelly nos convidam a explorar: a especificidade da experiência vivida. A análise laboviana complementa essa compreensão ao revelar como as diferentes expressões e estratégias de avaliação em suas narrativas (por exemplo, "espírito de outra caminhada" versus "mensageiro dos encantados") são linguisticamente construídas para enquadrar e dar sentido à deficiência, diferenciando suas histórias e cosmovisões.

A compreensão da deficiência nessas comunidades transcende a categorização do modelo colonialista, enraizando-se em uma cosmovisão holística e espiritual. Para aprofundar essa compreensão, o conceito de "se ingerar" de Maria Audirene de Souza Cordeiro (2018) oferece uma lente analítica valiosa. "Se ingerar" é um dispositivo cosmo-ontológico nativo que permite a captura de potencialidades do outro, dinamizando a alteridade ontológica.

Para os Karapãna, a trajetória interpretativa da deficiência revela uma profunda capacidade de ressignificação cultural. Inicialmente, a manifestação de uma diferença física ou

cognitiva era associada a uma desordem espiritual, como um "espírito de outra caminhada que voltou errado" ou uma "alma de bicho que encarnou no corpo humano". Essa sabedoria ancestral reorientou a comunidade a "ver de outro jeito", compreendendo que esses indivíduos "vinham ensinar" e que o "corpo diferente carregava espírito forte".

Para os Karapãna, a ressignificação da deficiência de uma "desordem espiritual", causada, por exemplo, por encantados (bichos do fundo):

Em Parintins (AM), esses seres recebem o nome de bichos do fundo e vivem numa cidade do fundo, um local encantado. Esses bichos, assim como podem gerar processos de adoecimento e morte nos(as)/dos(as) moradores(as) de cima, podem também ajudar a curar doenças e os(as) livrar da morte. (CORDEIRO, 2018, p.1)

Ou a deficiência era entendida como uma "alma de bicho que encarnou no corpo humano", ou seja, um encantado que se ingerou e não retornou ao seu lugar na natureza:

Os bichos do fundo podem se ingerar em qualquer ser vivo, e até em elementos não animados, perceptíveis ou não pelos olhos das pessoas, para visitar a cidade de cima – Parintins – onde passam despercebidos. Assim como convidar ou roubar alguém de cima para ‘visitá-los’ na cidade do fundo (CORDEIRO, 2018, p.4)

A identificação, nesse contexto, é um ato de discernimento espiritual e intuitivo, desafiando a lógica biomédica ao substituir o diagnóstico de déficit por uma leitura de propósito espiritual. Para os Baré, a evolução de sua percepção, impulsionada pela "luta" das mães, ressoa com a capacidade de "se ingerar" e trazer conhecimentos, assim o indivíduo com deficiência atua como um "mensageiro dos encantados", "que ao se ingerar" e transmitindo sabedorias de outros planos, como destaca Cordeiro (2018, p.4): “É por meio do se ingerar que os bichos e os/as agentes podem acessar o mundo uns dos outros e somente pela chave da imanência é possível compreender como a relação entre os bichos do fundo e os/as gentes de cima interfere diretamente nos modos de vida desses povos”. A identificação, para os Baré, integra a observação de sinais no corpo com a leitura de fenômenos ambientais, desmantelando a objetividade pretendida pelo modelo biomédico.

As implicações dessas cosmovisões para a Educação Escolar Indígena (EEI) e a inclusão de pessoas com deficiência são profundas, informando abordagens educacionais diferenciadas. Em termos educacionais, a perspectiva Karapãna pode informar pedagogias que enfatizam o desenvolvimento espiritual e emocional, a escuta atenta aos sinais do corpo e do ambiente como

fontes de conhecimento, e a valorização do indivíduo com deficiência como um "professor" ou "guardião" de saberes específicos, integrando rituais como parte intrínseca do processo educativo. Já a cosmovisão Baré pode inspirar abordagens que valorizam a observação do ambiente natural como um grande livro, a integração dos ciclos da natureza no currículo, e a promoção de uma pedagogia que reconheça a sabedoria que emana dos "mensageiros dos encantados", com ênfase na agência feminina e na construção coletiva do conhecimento a partir do questionamento. Ambas, contudo, convergem na rejeição da patologização individual e na valorização da diversidade como fonte de conhecimento.

Neste cenário, a importância crucial de dar protagonismo aos educadores indígenas na formulação e implementação de políticas públicas para a educação indígena torna-se inegável. Os principais desafios enfrentados por esses educadores na implementação de práticas educacionais culturalmente relevantes decorrem da imposição de "paradigmas coloniais e homogêneos", que desconsideram suas cosmologias, suas linguagens e seus modos próprios de organização social e de produção de conhecimento. A "falta de professores indígenas" e a "imposição de modelos de ensino por não indígenas" geram "desinteresse, evasão e até vergonha da própria identidade", como as narrativas de Clandinin e Connelly nos permitem compreender a partir da experiência vivida. A análise laboviana de suas falas, como "a política foi feita pra uma escola que não é a nossa" e "nunca sentamos com ninguém pra discutir essa política a partir da realidade dos povos indígenas", revela Avaliações poderosas que explicitam o "ponto" de sua crítica e a urgência de uma mudança estrutural.

Para reformular as políticas públicas de forma a incorporar as perspectivas e saberes indígenas de maneira significativa, é imperativo que elas sejam co-construídas com as comunidades. Isso implica em abandonar a imposição de modelos e de critérios ocidentais, como laudos e Sistemas de Registro de Matrícula (SRMs), e, em vez disso, reconhecer e legitimar as formas indígenas de identificação, cuidado e inclusão. A Interculturalidade Crítica de Walsh (2009) oferece o arcabouço para descolonizar essas políticas, promovendo um diálogo horizontal entre conhecimentos e culturas distintas. A escuta ativa das narrativas dos educadores indígenas, conforme a perspectiva de Clandinin e Connelly, é o primeiro passo para compreender suas necessidades e aspirações, permitindo que suas vozes e experiências moldem as diretrizes educacionais. Os benefícios potenciais de se dar protagonismo aos educadores indígenas na definição de políticas educacionais para suas comunidades são vastos. Sua participação ativa garante que as políticas sejam culturalmente sensíveis, resultando em "currículos flexíveis que integrem saberes ancestrais, oralidade, canto, grafismo, dança e a vivência no território". Isso promove uma educação que valoriza a diversidade como riqueza,

permitindo que cada aluno, incluindo aqueles com deficiência, aprenda em seu próprio ritmo e de acordo com suas capacidades. A experiência do Centro Cultural Indígena Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit no Parque das Tribos, que já realiza um trabalho inclusivo e culturalmente relevante, serve como um modelo de como o protagonismo indígena pode gerar soluções eficazes e contextualizadas. Em última análise, dar voz e poder de decisão aos educadores indígenas fortalece a identidade e o futuro dos povos indígenas, promovendo a justiça social e epistêmica, e garantindo que a inclusão não seja apenas a presença física, mas o reconhecimento pleno da identidade e da dignidade de cada aluno, conforme suas próprias cosmovisões e modos de ser e aprender.

5.1.1 Perspectivas Indígenas sobre Deficiência e Inclusão Educacional

Os resultados da pesquisa revelaram uma compreensão complexa da deficiência e da inclusão no contexto das comunidades indígenas do Parque das Tribos. Em primeiro lugar, constatou-se uma concepção holística e espiritual da deficiência, que a percebe não como uma patologia individual, mas como uma condição que traz ensinamentos e exige cuidado coletivo, profundamente enraizada em uma base espiritual. A identificação dessa condição ocorre de forma comunitária, fundamentada na observação atenta e na sabedoria ancestral, distanciando-se significativamente dos laudos formais e da lógica biomédica ocidental.

A análise das narrativas dos participantes do Parque das Tribos revela uma representação social da deficiência notavelmente plural e dinâmica, que transcende a visão biomédica ocidental hegemônica ao se enraizar em cosmovisões ancestrais e na experiência coletiva. Esta compreensão inicial, fundamentada na Teoria das Representações Sociais, permite explorar as nuances dessas concepções que informam as práticas de educação inclusiva na perspectiva indígena, triangulando-as com os aportes teóricos estabelecidos. A Interculturalidade Crítica de Walsh, por sua vez, já se manifesta na própria premissa de descolonizar o olhar sobre a deficiência, posicionando as perspectivas indígenas como epistemologias válidas e centrais, desafiando as hierarquias de poder implícitas na imposição de modelos externos.

As narrativas, analisadas sob a ótica de Clandinin e Connelly, permitiram apreender as especificidades dessa compreensão em cada etnia. Para o povo Karapãna, a deficiência, que outrora poderia ser associada a um "espírito de outra caminhada que voltou errado", evoluiu para a compreensão de que esses indivíduos "vinham ensinar" e carregavam um "espírito forte". Essa resignificação, impulsionada pela "escuta dos pajés mais sábios", reflete uma cosmovisão

que valoriza a missão espiritual e o aprendizado contínuo na relação entre humanos e não-humanos. A identificação, realizada pelo pajé ou parteira por meio de "olhar atento", interpretação de sonhos e observação de sinais, demonstra uma epistemologia que privilegia a intuição e a conexão com o mundo espiritual. Em contraste, a cosmovisão Baré, embora também espiritual, ressignificou a deficiência de um "sinal de castigo, de feitiço" para a presença de um "mensageiro dos encantados", um ser que "carrega sabedoria que só os atentos enxergam". Essa mudança, catalisada pela "luta das mães" e pela "escuta e compaixão" da comunidade, enfatiza uma relação mais direta com os "encantados" e uma conexão profunda com o mundo natural. A identificação, para os Baré, estende-se à observação do ambiente e de seus ciclos, pois "tem coisa que precisa ser vista além do corpo", com o diagnóstico feito "com sensibilidade, com vento, com folha, com olho de noite". Ambas as etnias, contudo, convergem na crítica veemente à lógica ocidental de diagnóstico e medicalização, afirmando suas próprias formas de compreensão e cuidado.

Em contraste com essa abordagem ancestral, emergiu uma crítica veemente à Educação Especial ocidental, percebida como um conceito externo, frequentemente descontextualizado e excludente. Nas escolas da capital, essa modalidade falha em respeitar as especificidades culturais e linguísticas indígenas, gerando o que foi denominado uma "dupla exclusão". As Avaliações presentes nas narrativas, conforme a análise de Labov, explicitam essa desconexão, com falas como "a política foi feita pra uma escola que não é a nossa" e "nunca sentamos com ninguém pra discutir essa política a partir da realidade dos povos indígenas". Consequentemente, observou-se uma clara lacuna entre as políticas públicas de educação especial do Estado, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Planejamento Individualizado (PI), e a realidade e as necessidades das comunidades indígenas, que se sentem desassistidas e não contempladas por tais diretrizes, evidenciando a urgência de uma abordagem decolonial, conforme preconiza a Interculturalidade Crítica.

Apesar dessa lacuna formal, a inclusão na Comunidade Parque das Tribos manifesta-se como uma prática viva e afetiva, organizada pela própria comunidade. O Centro Cultural Indígena Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit, por exemplo, atua como um espaço central de ensino e acolhimento, promovendo uma inclusão orgânica e adaptativa que contrasta com a rigidez dos modelos formais estatais. Essa prática inclusiva é sustentada por uma pedagogia indígena, cujos métodos de ensino para alunos com deficiência são flexíveis, baseados na vivência, no canto, no grafismo, na oralidade e no respeito ao tempo de cada criança, visando à integração plena na comunidade e configurando uma pedagogia culturalmente responsiva. As

diferenças nas cosmovisões Karapãna e Baré, por sua vez, podem informar abordagens educacionais diferenciadas: enquanto os Karapãna podem priorizar uma pedagogia mais introspectiva e espiritual, focada na interpretação de propósitos e missões, os Baré podem tender a uma pedagogia mais conectada à observação do ambiente natural e à sabedoria que dele emana.

A pesquisa também sublinhou a importância crucial da presença de professores indígenas para uma educação que respeite a cultura e as formas de aprendizado dos alunos. A ausência de formação adequada para professores não indígenas, por sua vez, constitui um obstáculo significativo à efetivação de uma educação intercultural, gerando "desinteresse, evasão e até vergonha da própria identidade", como as narrativas de Clandinin e Connelly nos permitem compreender a partir da experiência vivida. Diante desse cenário, torna-se fundamental que as políticas públicas de educação especial e indígena reconheçam e valorizem as representações sociais e as práticas inclusivas já existentes nas comunidades. A "ciência da floresta" e a "memória" coletiva deveriam ser a base para a construção de modelos educacionais verdadeiramente interculturais, superando a imposição de epistemologias hegemônicas.

Para tanto, a elaboração de políticas e programas de Educação Escolar Indígena (EEI) deve ser um processo de co-construção com as comunidades indígenas, garantindo sua participação ativa e o respeito à sua autonomia. Isso implica em adaptar os conceitos ocidentais de Educação Especial à realidade indígena, e não o contrário, promovendo uma governança educacional compartilhada. Iniciativas comunitárias como o Centro Cultural Indígena Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit, que já realizam um trabalho inclusivo e culturalmente relevante, deveriam receber apoio e recursos do poder público para fortalecer suas ações, reconhecendo-as como modelos de inclusão eficazes e contextualizados. Adicionalmente, urge a criação e implementação de programas de formação continuada para professores indígenas que sejam culturalmente sensíveis, que valorizem seus saberes e que os capacitem para atuar de forma autônoma e eficaz em seus contextos, concebidos a partir de uma perspectiva decolonial que empodere os educadores locais. Em última análise, aponta-se para a necessidade premente de descolonizar a educação, questionando a imposição de modelos hegemônicos e promovendo uma educação que celebra a diversidade e a pluralidade de modos de ser e aprender. Neste contexto, a inclusão não deve ser meramente a presença física, mas a escuta ativa e o reconhecimento pleno da identidade e da dignidade de cada aluno. A inclusão de indígenas com deficiência na Educação Escolar Indígena, portanto, exige uma abordagem que transcenda a mera adaptação de modelos ocidentais, requerendo uma profunda escuta das narrativas indígenas, o reconhecimento de suas representações sociais e a valorização de suas

práticas culturais de cuidado e ensino. Somente, assim, será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva e intercultural, que fortaleça a identidade e o futuro dos povos indígenas, promovendo a justiça social e epistêmica.

5.2 Inclusão na Cosmovisão Indígena

A educação, em sua essência, é um campo de disputa e construção de sentidos. No Brasil, a intersecção entre a Educação Escolar Indígena (EEI) e a Educação Especial (EE) representa um território particularmente complexo e pouco explorado. Historicamente, ambas as modalidades educacionais foram concebidas e implementadas a partir de lógicas hegemônicas, muitas vezes, alheias às realidades, às cosmologias e às pedagogias dos povos indígenas. A Educação Especial, em particular, tem suas raízes em um modelo biomédico e individualizante da deficiência, que contrasta com as concepções coletivas e espirituais presentes em muitas culturas indígenas (Santos, M., 2018). Nesse cenário, a ausência ou subalternização das vozes dos líderes e dos professores indígenas na formulação de políticas e de práticas educacionais perpetua desigualdades e práticas inadequadas. Sem a participação ativa e o reconhecimento de seus saberes, corre-se o risco de impor modelos de inclusão que desconsideram as especificidades culturais, linguísticas e sociais, resultando em uma educação que, em vez de emancipar, reproduz formas de colonialidade (Quijano, 2000). Este capítulo se propõe a preencher essa lacuna, aprofundando a análise das concepções de professores e suas lideranças étnicas sobre a educação de alunos indígenas com necessidades especiais. Ao identificar pontos de convergência e de divergência, busca-se não apenas enriquecer o debate acadêmico, mas também fornecer subsídios para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, culturalmente sensíveis e equitativas. A triangulação metodológica, que integra as narrativas dos participantes com a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1979; Jodelet, 1989), a Interculturalidade Crítica (Walsh, 2009) e a Análise do Discurso, foi fundamental para desvelar as complexidades envolvidas.

À luz da Teoria das Representações Sociais (JODELET, 2001), percebemos que a deficiência deixa de ser apenas uma condição física ou mental a ser corrigida e passa a ser compreendida como uma forma diferenciada de ser e estar no mundo, construída a partir de interações socioculturais. Nas narrativas, essa concepção emerge com força: "eles têm saber, só andam em outro tempo" (Karapãna). Aqui, a deficiência é ressignificada não como ausência, mas como singularidade. As representações sociais formadas pelas lideranças indígenas são híbridas e dinâmicas, articulando traços das tradições e reinventando-se frente às vivências

concretas em contextos urbanos, sendo construídas por meio de práticas cotidianas, linguagem, afetos e experiências compartilhadas.

Do ponto de vista da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2009), as falas escancaram o limite das políticas públicas e da estrutura escolar dominante, que, mesmo quando pretendem incluir, o fazem por meio de formatos que desconsideram as epistemologias indígenas. A presença do aluno indígena com deficiência é, muitas vezes, reduzida à inserção física em sala de aula, ignorando o contexto sociocultural e espiritual que forma sua identidade. A fala de Baré é contundente: “Inclusão não é só presença, é escuta.” Tal apontamento nos desafia a pensar práticas educacionais baseadas na reciprocidade e na escuta dos povos originários, em que o AEE e as SRM, quando existem, carecem de interculturalidade. A interculturalidade crítica, nesse sentido, parte da denúncia das desigualdades estruturais e do epistemicídio, propondo uma práxis pedagógica que reconheça os saberes, valores, cosmologias e territorialidades dos povos indígenas como fundamentos legítimos da educação.

Na esteira da Análise Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2013), as lideranças não apresentam apenas relatos de experiência, mas constroem sentidos coletivos e vivências pedagógicas marcadas por afetividade, ancestralidade e compromisso comunitário. A narrativa é entendida como forma de dar sentido às experiências vividas, sendo simultaneamente um modo de conhecer e de constituir identidades. O Centro Cultural Indígena Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit se constitui como símbolo dessa resistência epistêmica, onde a transmissão do conhecimento é feita "com afeto", por meio da reza, do grafismo, do corpo e da escuta. Mais do que uma escola, o centro é um território educativo. A oralidade dos relatos das lideranças se transforma em ato pedagógico, reafirmando o caráter performativo das narrativas, que atuam como dispositivos de formação e reconstrução identitária.

Outro ponto revelador diz respeito à transformação nas próprias práticas culturais. Karapãna reconhece que, antigamente, o curumim "diferente" era temido, considerado como manifestação espiritual que não deveria conviver. Contudo, com a experiência concreta de um filho autista e uma sobrinha com deficiência, ele reconstrói essa percepção. Aqui se manifesta o que Jodelet (2001) define como núcleo figurativo da representação social: elementos do passado são ressignificados à luz de novas experiências. Essa vivência marca uma transição paradigmática no seio da própria comunidade: o que antes era silêncio ou marginalidade passa a ser acolhimento e luta por visibilidade.

É perceptível que a inclusão nas escolas indígenas urbanas, como o Parque das Tribos, se sustenta em práticas pedagógicas oriundas da cosmologia dos povos originários, não sendo dependente — embora demandante — das estruturas estatais. Como aponta Walsh (2009), a

interculturalidade crítica exige justamente esse movimento de descolonização do pensamento, em que as comunidades indígenas passam de receptoras de políticas para produtoras de saberes e de formas de educação. Essa mudança de *locus* de enunciação é uma das conquistas mais significativas das lideranças entrevistadas: ao se recusarem a apenas reproduzir a norma estatal, tornam-se criadoras de outras possibilidades de inclusão. O que se revela nas falas das lideranças não é desconhecimento ou ausência de planejamento, mas sim um outro modo de construir práticas inclusivas, em que o ensino se dá por meio de relações, oralidades, cantos, gestos e, sobretudo, pela escuta das diferenças. Um modo que ainda resiste aos moldes impostos e que precisa ser respeitado como potência formadora de outras pedagogias. As respostas de Karapãna e Baré nos provocam a sair da zona de conforto interpretativa da política pública e a adentrar um campo de saberes pluriépistêmicos, em que a diferença não é deficiência, mas sabedoria ancestral.

As concepções de inclusão de alunos com necessidades especiais, na perspectiva do líder ético Karapãna e da liderança Baré, são intrinsecamente moldadas por suas culturas, tradições e cosmovisões. Longe de uma visão fragmentada da existência, a deficiência é frequentemente compreendida dentro de um arcabouço holístico, em que o físico, o espiritual, o social e o ambiental estão interligados. O Líder Ético Karapãna expressa uma visão que, embora tenha passado por transformações, reflete uma profunda conexão com o mundo espiritual e ancestral. A deficiência, em sua narrativa, foi inicialmente associada a "espíritos de outras 'caminhadas'" ou "almas de bicho", que encarnavam em corpos humanos, trazendo "força desajustada". Essa representação social, que, em tempos passados poderia levar ao isolamento ou abandono, foi ressignificada. Sob a influência de "pajés mais sábios", a deficiência passou a ser compreendida como uma condição de indivíduos que "vinham ensinar" e carregavam um "espírito forte". Essa mudança de perspectiva é um exemplo vívido da dinâmica das Representações Sociais (Moscovici, 1979), em que as crenças coletivas são negociadas e transformadas, alterando as práticas sociais. Para o líder Karapãna, a inclusão de alunos com necessidades especiais na EEI não é uma questão de "normalização" ou "cura", mas de reconhecimento do seu lugar e propósito dentro da comunidade, valorizando a sabedoria que esses indivíduos podem trazer. As práticas educacionais, nesse sentido, devem ser adaptadas para acolher essa "força" e permitir que ela se manifeste, integrando-se aos rituais, às narrativas e às atividades cotidianas da comunidade. A liderança Baré, por sua vez, enfatiza a centralidade da comunidade e do cuidado coletivo como pilares da inclusão. Para os Baré, a deficiência não é um problema individual, mas uma condição que exige uma resposta e uma adaptação de todo o coletivo. A responsabilidade pelo bem-estar do indivíduo com necessidades especiais é

compartilhada por todos, refletindo uma ética de interdependência. Essa visão se manifesta em práticas como os "benzimentos" e os "cuidados específicos" realizados por pajés e parteiras, que utilizam saberes tradicionais (observação do comportamento, sonhos da mãe, sinais da natureza) para identificar e lidar com a deficiência. Essas práticas, que contrastam com o modelo biomédico ocidental, ilustram a existência de epistemologias do Sul (Santos, B. S., 2007), que oferecem abordagens holísticas e culturalmente enraizadas. A liderança Baré defende que a EEI deve espelhar essa lógica comunitária, promovendo um ambiente onde o aluno com necessidades especiais seja plenamente integrado, participando das atividades escolares e comunitárias de acordo com suas capacidades e onde o aprendizado seja coletivo e baseado na vivência. As implicações dessas concepções para a educação de alunos indígenas com necessidades especiais são profundas. Elas desafiam a lógica da segregação e da especialização excessiva, propondo um modelo de inclusão que é orgânico e intrínseco à vida comunitária. A ausência de uma palavra direta para "deficiência" em muitas línguas indígenas, como apontado por alguns estudos, sugere que a condição é vista de forma diferente, não como uma patologia, mas como uma variação da condição humana que exige adaptação do grupo. A educação, portanto, deve ser um reflexo dessa adaptação coletiva, e não um espaço de "correção" individual.

As concepções dos professores Karapãna e Baré sobre a EEI e a EE são moldadas por suas experiências práticas em sala de aula, seus backgrounds culturais e o contato direto com as políticas educacionais vigentes. Suas vozes, como agentes na linha de frente da educação, revelam as tensões e as possibilidades na implementação de uma educação inclusiva em contextos indígenas. O professor Karapãna, em sua perspectiva, traz uma crítica aguda à colonialidade e à opressão histórica sofrida pelos povos indígenas, que se reflete diretamente na educação. Ele percebe que o sistema educacional, mesmo quando se propõe "inclusivo", muitas vezes, impõe modelos e currículos que desconsideram as especificidades culturais e as formas próprias de aprendizado dos alunos indígenas com deficiência. Sua experiência em sala de aula o leva a questionar a lógica de "diagnóstico" e "encaminhamento" da Educação Especial ocidental, que pode deslegitimar os saberes e as formas de cuidado tradicionais. Ele defende uma EEI que seja um espaço de resistência e afirmação cultural, em que a inclusão de alunos com necessidades especiais seja construída a partir das pedagogias indígenas, valorizando a oralidade, a observação e a participação em atividades comunitárias. Sua perspectiva desafia as políticas educacionais vigentes que, apesar de avanços legais, ainda carecem de uma implementação que respeite a autonomia e a autodeterminação dos povos indígenas em seus processos educativos. A professora Baré, por sua vez, enfatiza a importância da comunidade e

do cuidado coletivo, traduzindo esses valores para a prática pedagógica. Ela observa que, em suas comunidades, a inclusão de indivíduos com deficiência é um processo natural, no qual todos contribuem para o bem-estar do outro. Em sala de aula, ela busca replicar essa lógica, promovendo atividades colaborativas e adaptando o ensino para que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, possam participar ativamente. Sua compreensão da deficiência é menos focada em categorias diagnósticas e mais na capacidade do aluno de aprender e contribuir, valorizando a "vivência" e o "sentir" em detrimento de uma abordagem puramente curricular. Essa visão se alinha com a pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996), que defende a importância da experiência e da construção coletiva do conhecimento. A professora Baré, em sua prática, reflete e, ao mesmo tempo, desafia as políticas educacionais, ao demonstrar que a inclusão efetiva passa pela valorização das pedagogias indígenas e pela adaptação do ambiente escolar às realidades culturais dos alunos. Ambos os professores, em suas falas, revelam que o conceito de "educação especial" é relativamente novo para suas comunidades, mas que a prática de inclusão e cuidado com a diferença é ancestral. Suas experiências em sala de aula, muitas vezes, marcadas pela falta de recursos e formação específica, os levam a improvisar e a adaptar as práticas pedagógicas, utilizando os saberes comunitários como principal ferramenta.

A análise das concepções do líder ético Karapãna, da liderança Baré e dos professores Karapãna e Baré revela pontos de convergência cruciais que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas, culturalmente sensíveis e eficazes. Há uma crítica comum ao modelo hegemônico ocidental de deficiência e Educação Especial, percebido como inadequado para suas realidades e como uma importação externa, enquanto suas culturas já possuíam formas próprias de lidar com a diferença e promover a inclusão. Essa convergência reforça a necessidade de uma descolonização do pensamento sobre deficiência e educação, como proposto por Quijano (2000) e Walsh (2009). Outro ponto de convergência é a centralidade da comunidade e do cuidado coletivo. Líderes e professores compartilham a visão de que a inclusão é uma responsabilidade coletiva, intrínseca à organização social indígena, na qual a deficiência não é um problema individual, mas uma condição que exige uma resposta e adaptação de todo o grupo. Essa perspectiva contrasta com a individualização do cuidado na sociedade ocidental e oferece um modelo de solidariedade e interdependência. A valorização dos saberes ancestrais e espirituais também é um pilar comum. Há uma convergência na importância atribuída aos saberes ancestrais (pajés, parteiras, anciãos) e às dimensões espirituais na compreensão e no cuidado da deficiência, com a visão de que indivíduos com deficiência podem trazer "espírito

forte" ou "vir ensinar". Essa convergência aponta para a necessidade de integrar esses saberes e práticas (benzimentos, rituais) no ambiente escolar, reconhecendo-os como formas legítimas de conhecimento e cuidado. Por fim, há uma ênfase na vivência e no sentir como eixos pedagógicos. Tanto a liderança Baré quanto a professora Bar, e, implicitamente, o professor Karapãna em sua crítica à colonialidade, convergem na defesa de uma educação que valorize a "vivência" e o "sentir" em detrimento de uma abordagem puramente curricular e conteudista. Essa convergência ressoa com a pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996) e com as pedagogias indígenas, que priorizam o aprendizado experiencial, a oralidade e a participação ativa na vida comunitária. As implicações práticas dessas convergências são diversas: a formação de professores deve ser profundamente intercultural, abordando as cosmologias indígenas, as representações sociais da deficiência e as pedagogias tradicionais, capacitando-os para mediar entre saberes ocidentais e indígenas. O desenvolvimento curricular deve ser flexibilizado e contextualizado, integrando saberes ancestrais e práticas culturais, com a inclusão de alunos com necessidades especiais pensada a partir de uma perspectiva holística. A avaliação educacional deve ser culturalmente sensível, valorizando as diferentes formas de aprendizado e expressão. E, por fim, a colaboração intersetorial é fundamental, unindo escola, comunidade, pajés, parteiras e profissionais de saúde para construir um sistema de apoio integrado e culturalmente apropriado.

Apesar das significativas convergências, a análise das concepções dos líderes e professores Karapãna e Baré também revela pontos de divergência que refletem as complexidades, desafios e tensões enfrentados pela EEI e pela EE em contextos indígenas. No que tange ao grau de crítica à instituição escolar e ao "mundo não indígena", embora todos critiquem o sistema hegemônico, o professor Karapãna parece expressar um grau mais acentuado de crítica à instituição escolar e à influência do "mundo não indígena", focando na colonialidade e na opressão histórica, sugerindo uma postura mais radical em relação à necessidade de descolonização da escola. A liderança Baré e a professora Baré, por sua vez, embora também críticas, podem apresentar uma visão mais pragmática ou focada na adaptação e na construção de pontes dentro do sistema existente, buscando integrar os saberes tradicionais sem, necessariamente, propor uma ruptura total. Essa divergência pode refletir diferentes estratégias de resistência e adaptação em face da hegemonia ocidental. Outro ponto de divergência pode ser a ênfase na autonomia *versus* a necessidade de apoio externo. Pode haver uma divergência sutil entre a defesa da autonomia e autodeterminação dos povos indígenas na gestão de sua educação (mais presente na fala do líder ético Karapãna e do professor Karapãna) e a percepção da necessidade de apoio externo (recursos, formação, especialistas) para a

implementação da Educação Especial, que pode ser mais evidente na fala da professora Baré e da liderança Baré. Essa tensão reflete o dilema entre a manutenção da especificidade cultural e a busca por recursos e conhecimentos que o sistema não indígena pode oferecer. Por fim, as prioridades na articulação EEI-EE podem divergir. Enquanto o professor Karapãna pode priorizar a descolonização curricular e a valorização das pedagogias indígenas como base para a inclusão, a professora Baré pode focar mais nas adaptações práticas em sala de aula e na formação de professores para lidar com as necessidades específicas dos alunos. Essas divergências não são contraditórias, mas indicam diferentes focos de ação e preocupação, refletindo as complexidades do campo. As divergências, em vez de serem vistas como obstáculos, representam oportunidades valiosas para o diálogo e a construção de soluções mais abrangentes, como o diálogo sobre estratégias de resistência e adaptação, o equilíbrio entre autonomia e colaboração, e a priorização de ações.

As concepções dos líderes e de professores indígenas Karapãna e Baré oferecem um terreno fértil para informar e enriquecer o diálogo entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial. Este diálogo é crucial para superar a fragmentação e a imposição de modelos, construindo uma educação verdadeiramente inclusiva e culturalmente relevante. O primeiro passo para um diálogo produtivo é o reconhecimento de que a deficiência e a inclusão são compreendidas de maneiras diversas, e que os saberes ancestrais indígenas constituem uma epistemologia válida e potente. A Educação Especial deve aprender com as formas de cuidado e de integração comunitária dos povos indígenas, em vez de tentar impor suas categorias diagnósticas e terapêuticas. Isso implica em uma postura de humildade e abertura por parte dos profissionais da Educação Especial, dispostos a desaprender e a aprender com as comunidades. As concepções indígenas apontam para a necessidade de uma colaboração estreita entre a escola, a comunidade, os pajés, as parteiras e os profissionais da Educação Especial. Essa colaboração pode se dar por meio de equipes multidisciplinares interculturais, que incluam profissionais indígenas e não indígenas trabalhando em conjunto e por meio de oficinas e rodas de conversa para troca de experiências e de construção de soluções conjuntas. O diálogo deve levar à adaptação dos currículos e das metodologias da Educação Especial para o contexto indígena, com currículos flexíveis que permitam a inclusão de conteúdos e de práticas culturais indígenas, pedagogias da vivência que priorizem o aprendizado experiencial, e materiais didáticos contextualizados desenvolvidos em colaboração com as comunidades. Por fim, o diálogo deve visar a superação de barreiras institucionais e culturais, como a burocracia e a falta de recursos, por meio de políticas públicas diferenciadas, legislação específica e campanhas de sensibilização e formação.

A análise aprofundada das concepções do líder ético Karapãna, da liderança Baré e dos professores Karapãna e Baré sobre a intersecção entre EEI e EE revela a complexidade e a riqueza das perspectivas indígenas sobre deficiência e inclusão. As principais conclusões apontam para a urgência de uma abordagem que descolonize o pensamento educacional, valorize os saberes ancestrais e promova um diálogo intercultural genuíno. As concepções indígenas de deficiência e inclusão são dinâmicas e profundamente enraizadas em suas cosmologias, diferindo significativamente do modelo biomédico ocidental, com a deficiência frequentemente ressignificada como uma "missão espiritual" ou uma "força", que enriquece a comunidade. As comunidades indígenas possuem práticas ancestrais de cuidado e inclusão que se baseiam na coletividade, na solidariedade e na valorização dos saberes tradicionais (pajés, parteiras). A Educação Especial, como conceito e prática formal, é percebida como uma introdução externa, gerando tensões e desafios na sua articulação com a EEI. Há uma convergência entre líderes e professores na crítica ao sistema educacional hegemônico, na centralidade da comunidade e dos saberes ancestrais, e na defesa de pedagogias baseadas na "vivência" e no "sentir". As divergências, embora sutis, apontam para diferentes ênfases na crítica à colonialidade e nas estratégias de busca por apoio externo, refletindo as complexidades e os dilemas enfrentados. As recomendações específicas, práticas e contextualizadas para políticas educacionais incluem a revisão das diretrizes da Educação Especial para incorporar concepções indígenas, financiamento diferenciado e legislação específica. Para a formação de professores, sugerem-se currículos interculturais, formação continuada em serviço com a participação de lideranças tradicionais e incentivo à pesquisa-ação. No que tange ao desenvolvimento curricular e práticas pedagógicas, recomenda-se a co-construção curricular com as comunidades, pedagogias da vivência, materiais didáticos contextualizados e equipes multidisciplinares interculturais. A construção de uma educação mais equitativa, de qualidade e culturalmente relevante para todos os alunos indígenas, incluindo aqueles com necessidades especiais, é um processo contínuo e desafiador. Este capítulo demonstrou a importância vital do diálogo entre os diferentes atores envolvidos na EEI e na EE, especialmente a partir das vozes e saberes dos próprios povos indígenas. A pesquisa contínua, o engajamento comunitário e a colaboração intersetorial são cruciais nesse processo. É fundamental que a academia, os formuladores de políticas e os profissionais da educação se abram para aprender com as cosmologias e as práticas de inclusão indígenas, descolonizando suas próprias perspectivas. Somente assim, será possível construir uma educação que não apenas respeite a diversidade, mas que a celebre como fonte de enriquecimento e transformação. A voz do líder ético Karapãna, da liderança Baré, e dos professores Karapãna e Baré, ecoa como um chamado à

ação, lembrando-nos que a verdadeira inclusão é aquela que reconhece e valoriza a plenitude de cada ser, em sua própria cultura e em sua própria forma de existir no mundo.

5.3 A Inclusão em Ação: Formas de Articulação e Cuidado na Comunidade Parque das Tribos

A educação, em sua essência, é um campo de disputa e construção de sentidos. No Brasil, a intersecção entre a Educação Escolar Indígena (EEI) e a Educação Especial (EE) representa um território particularmente complexo e pouco explorado. Historicamente, ambas as modalidades educacionais foram concebidas e implementadas a partir de lógicas hegemônicas, muitas vezes alheias às realidades, cosmologias e pedagogias dos povos indígenas. A Educação Especial, em particular, tem suas raízes em um modelo biomédico e individualizante da deficiência, que contrasta com as concepções coletivas e espirituais presentes em muitas culturas indígenas (SANTOS, M., 2018). Nesse cenário, a ausência ou subalternização das vozes dos líderes e professores indígenas na formulação de políticas e práticas educacionais perpetua desigualdades e práticas inadequadas. Sem a participação ativa e o reconhecimento de seus saberes, corre-se o risco de impor modelos de inclusão que desconsideram as especificidades culturais, linguísticas e sociais, resultando em uma educação que, em vez de emancipar, reproduz formas de colonialidade (QUIJANO, 2000). A presente discussão busca preencher essa lacuna, aprofundando a análise das concepções de professores e suas lideranças étnicas sobre a educação de alunos indígenas com necessidades especiais. Ao identificar pontos de convergência e divergência, busca-se não apenas enriquecer o debate acadêmico, mas também fornecer subsídios para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, culturalmente sensíveis e equitativas.

À luz da Teoria das Representações Sociais (JODELET, 2001), percebemos que a deficiência deixa de ser apenas uma condição física ou mental a ser corrigida e passa a ser compreendida como uma forma diferenciada de ser e estar no mundo, construída a partir de interações socioculturais. Nas narrativas, essa concepção emerge com força: "eles têm saber, só andam em outro tempo" (Karapãna). Aqui, a deficiência é ressignificada não como ausência, mas como singularidade. As representações sociais formadas pelas lideranças indígenas são híbridas e dinâmicas, articulando traços das tradições e reinventando-se frente às vivências concretas em contextos urbanos, sendo construídas por meio de práticas cotidianas, linguagem, afetos e experiências compartilhadas. A análise laboviana dessas narrativas revela que tais

afirmações funcionam como poderosas Avaliações, explicitando o "ponto" da história e a relevância da perspectiva indígena sobre a deficiência.

Do ponto de vista da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2009), as falas escancaram o limite das políticas públicas e da estrutura escolar dominante, que, mesmo quando pretendem incluir, o fazem por meio de formatos que desconsideram as epistemologias indígenas. A presença do aluno indígena com deficiência é, muitas vezes, reduzida à inserção física em sala de aula, ignorando o contexto sociocultural e espiritual que forma sua identidade. A fala de Baré é contundente: “Inclusão não é só presença, é escuta.” Tal apontamento nos desafia a pensar práticas educacionais baseadas na reciprocidade e na escuta dos povos originários, em que o AEE e as SRM, quando existem, carecem de interculturalidade. A interculturalidade crítica, nesse sentido, parte da denúncia das desigualdades estruturais e do epistemicídio, propondo uma práxis pedagógica que reconheça os saberes, valores, cosmologias e territorialidades dos povos indígenas como fundamentos legítimos da educação. A força dessas declarações, como analisado por LABOV, reside na sua função avaliativa, que não apenas descreve uma situação, mas também a julga e a posiciona criticamente.

Na esteira da Análise Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2000), as lideranças não apresentam apenas relatos de experiência, mas constroem sentidos coletivos e vivências pedagógicas marcadas por afetividade, ancestralidade e compromisso comunitário. A narrativa é entendida como forma de dar sentido às experiências vividas, sendo simultaneamente um modo de conhecer e de constituir identidades. O Centro Cultural Indígena Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit se constitui como símbolo dessa resistência epistêmica, onde a transmissão do conhecimento é feita "com afeto", por meio da reza, do grafismo, do corpo e da escuta. Mais do que uma escola, o centro é um território educativo. A oralidade dos relatos das lideranças se transforma em ato pedagógico, reafirmando o caráter performativo das narrativas, que atuam como dispositivos de formação e reconstrução identitária. A análise estrutural de Lqbov complementa essa perspectiva ao nos permitir identificar como a sequência de eventos (Orientação, Ação Complicadora, Resolução) e, principalmente, as Avaliações inseridas nas narrativas, reforçam a mensagem de resistência e a construção de novas identidades pedagógicas.

Outro ponto revelador diz respeito à transformação nas próprias práticas culturais. Karapãna reconhece que, antigamente, o curumim "diferente" era temido, considerado como manifestação espiritual que não deveria conviver. Contudo, com a experiência concreta de um filho autista e uma sobrinha com deficiência, ele reconstrói essa percepção. Aqui se manifesta o que Jodelet (2001) define como núcleo figurativo da representação social: elementos do

passado são ressignificados à luz de novas experiências. Essa vivência marca uma transição paradigmática no seio da própria comunidade: o que antes era silêncio ou marginalidade passa a ser acolhimento e luta por visibilidade. A narrativa dessa transformação, sob a lente de Labov apresenta uma clara Ação Complicadora (a deficiência do filho) que leva a uma Resolução (a ressignificação e o acolhimento), com a Avaliação implícita de que a experiência pessoal pode alterar profundamente as representações coletivas. Essa experiência, para Clandinin & Connelly (2000), é vivida na sua temporalidade (a mudança ao longo do tempo), socialidade (o impacto na comunidade e na família) e lugar (o contexto cultural e espiritual Karapãna).

É perceptível que a inclusão nas escolas indígenas urbanas, como o Parque das Tribos, se sustenta em práticas pedagógicas oriundas da cosmologia dos povos originários, não sendo dependente — embora demandante — das estruturas estatais. Como aponta Walsh (2009), a interculturalidade crítica exige justamente esse movimento de descolonização do pensamento, em que as comunidades indígenas passam de receptoras de políticas para produtoras de saberes e formas de educação. Essa mudança de *locus* de enunciação é uma das conquistas mais significativas das lideranças entrevistadas: ao se recusarem a apenas reproduzir a norma estatal, tornam-se criadoras de outras possibilidades de inclusão. O que se revela nas falas das lideranças não é desconhecimento ou ausência de planejamento, mas sim um outro modo de construir práticas inclusivas, em que o ensino se dá por meio de relações, oralidades, cantos, gestos e, sobretudo, pela escuta das diferenças. Um modo que ainda resiste aos moldes impostos e que precisa ser respeitado como potência formadora de outras pedagogias. As respostas de Karapãna e Baré nos provocam a sair da zona de conforto interpretativa da política pública e a adentrar um campo de saberes pluriépistêmicos, em que a diferença não é deficiência, mas sabedoria ancestral.

As concepções de inclusão de alunos com necessidades especiais, na perspectiva do líder ético Karapãna e da liderança Baré, são intrinsecamente moldadas por suas culturas, tradições e cosmovisões. Longe de uma visão fragmentada da existência, a deficiência é frequentemente compreendida dentro de um arcabouço holístico, em que o físico, o espiritual, o social e o ambiental estão interligados. O líder ético Karapãna expressa uma visão que, embora tenha passado por transformações, reflete uma profunda conexão com o mundo espiritual e ancestral. A deficiência, em sua narrativa, foi inicialmente associada a "espíritos de outras 'caminhadas'" ou "almas de bicho" que ingeria em corpos humanos, trazendo "força desajustada". Essa representação social, que em tempos passados poderia levar ao isolamento ou abandono, foi ressignificada. Sob a influência de "pajés mais sábios", a deficiência passou a ser compreendida como uma condição de indivíduos que "vinham ensinar" e carregavam um

"espírito forte". Essa mudança de perspectiva é um exemplo vívido da dinâmica das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1979), em que as crenças coletivas são negociadas e transformadas, alterando as práticas sociais. Para o líder Karapãna, a inclusão de alunos com necessidades especiais na EEI não é uma questão de "normalização" ou "cura", mas de reconhecimento do seu lugar e propósito dentro da comunidade, valorizando a sabedoria que esses indivíduos podem trazer. As práticas educacionais, nesse sentido, devem ser adaptadas para acolher essa "força" e permitir que ela se manifeste, integrando-se aos rituais, às narrativas e às atividades cotidianas da comunidade. A narrativa Karapãna, sob a ótica de Clandinin & Connelly (2000), revela uma temporalidade de resignificação, uma socialidade centrada na figura do pajé e no cuidado comunitário, e um lugar onde rituais e crenças espirituais são centrais. A estrutura laboviana (LABOV, 1972) dessa narrativa parte de uma Orientação inicial de temor, passa por uma Ação Complicadora de escuta e reflexão, e culmina em uma Resolução de acolhimento e valorização, com Avaliações como "espírito forte" que explicitam o "ponto" da transformação.

A liderança Baré, por sua vez, enfatiza a centralidade da comunidade e do cuidado coletivo como pilares da inclusão. Para os Baré, a deficiência não é um problema individual, mas uma condição que exige uma resposta e uma adaptação de todo o coletivo. A responsabilidade pelo bem-estar do indivíduo com necessidades especiais é compartilhada por todos, refletindo uma ética de interdependência. Essa visão se manifesta em práticas como os "benzimentos" e os "cuidados específicos" realizados por pajés e parteiras, que utilizam saberes tradicionais (observação do comportamento, sonhos da mãe, sinais da natureza) para identificar e lidar com a deficiência. Essas práticas, que contrastam com o modelo biomédico ocidental, ilustram a existência de epistemologias do Sul (SANTOS, B. S., 2007), que oferecem abordagens holísticas e culturalmente enraizadas. A liderança Baré defende que a EEI deve espelhar essa lógica comunitária, promovendo um ambiente onde o aluno com necessidades especiais seja plenamente integrado, participando das atividades escolares e comunitárias de acordo com suas capacidades e onde o aprendizado seja coletivo e baseado na vivência. As implicações dessas concepções para a educação de alunos indígenas com necessidades especiais são profundas. Elas desafiam a lógica da segregação e da especialização excessiva, propondo um modelo de inclusão que é orgânico e intrínseco à vida comunitária. A narrativa Baré, segundo Clandinin & Connelly (2000), destaca uma temporalidade de "luta das mães" e "sabedoria que mudou com o tempo", uma socialidade de cuidado coletivo e uma forte conexão com o lugar da floresta e seus ciclos. A análise de Labov (1972) revela uma Orientação inicial de "medo do que não entendiam", uma Ação Complicadora impulsionada pela "luta das mães"

e "escuta e compaixão" e uma Resolução de aceitação como "mensageiros dos encantados", com Avaliações como "o mundo não é só força do corpo, mas também leveza da alma" que articulam o "ponto" dessa transformação. A ausência de uma palavra direta para "deficiência" em muitas línguas indígenas, como apontado por alguns estudos, sugere que a condição é vista de forma diferente, não como uma patologia, mas como uma variação da condição humana que exige adaptação do grupo. A educação, portanto, deve ser um reflexo dessa adaptação coletiva, e não um espaço de "correção" individual.

As concepções dos professores Karapãna e Baré sobre a EEI e a EE são moldadas por suas experiências práticas em sala de aula, seus backgrounds culturais e o contato direto com as políticas educacionais vigentes. Suas vozes, como agentes na linha de frente da educação, revelam as tensões e as possibilidades na implementação de uma educação inclusiva em contextos indígenas. O professor Karapãna, em sua perspectiva, traz uma crítica aguda à colonialidade e à opressão histórica sofrida pelos povos indígenas, que se reflete diretamente na educação. Ele percebe que o sistema educacional, mesmo quando se propõe "inclusivo", muitas vezes, impõe modelos e currículos que desconsideram as especificidades culturais e as formas próprias de aprendizado dos alunos indígenas com deficiência. Sua experiência em sala de aula o leva a questionar a lógica de "diagnóstico" e "encaminhamento" da Educação Especial ocidental, que pode deslegitimar os saberes e as formas de cuidado tradicionais. Ele defende uma EEI que seja um espaço de resistência e afirmação cultural, em que a inclusão de alunos com necessidades especiais seja construída a partir das pedagogias indígenas, valorizando a oralidade, a observação e a participação em atividades comunitárias. Sua perspectiva desafia as políticas educacionais vigentes que, apesar de avanços legais, ainda carecem de uma implementação que respeite a autonomia e a autodeterminação dos povos indígenas em seus processos educativos. As narrativas do professor Karapãna, conforme Clandinin & Connelly (2000), são ricas em temporalidade (a história da opressão), socialidade (a luta coletiva) e lugar (a escola como espaço de resistência), e suas Avaliações, na análise de Labov (1972), explicitam a crítica à colonialidade.

A Professora Baré, por sua vez, enfatiza a importância da comunidade e do cuidado coletivo, traduzindo esses valores para a prática pedagógica. Ela observa que, em suas comunidades, a inclusão de indivíduos com deficiência é um processo natural, no qual todos contribuem para o bem-estar do outro. Em sala de aula, ela busca replicar essa lógica, promovendo atividades colaborativas e adaptando o ensino para que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, possam participar ativamente. Sua compreensão da deficiência é menos focada em categorias diagnósticas e mais na capacidade do aluno de

aprender e contribuir, valorizando a "vivência" e o "sentir" em detrimento de uma abordagem puramente curricular. Essa visão se alinha com a pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996), que defende a importância da experiência e da construção coletiva do conhecimento. A professora Baré, em sua prática, reflete e, ao mesmo tempo, desafia as políticas educacionais, ao demonstrar que a inclusão efetiva passa pela valorização das pedagogias indígenas e pela adaptação do ambiente escolar às realidades culturais dos alunos. Suas narrativas, segundo Clandinin & Connelly (2000), mostram uma temporalidade de adaptação e inovação pedagógica, uma socialidade de colaboração em sala de aula e um lugar onde a cultura Baré é ativamente integrada. Suas Avaliações, na perspectiva de Labov (1972), ressaltam a eficácia das práticas comunitárias na educação. Ambos os professores, em suas falas, revelam que o conceito de "educação especial" é relativamente novo para suas comunidades, mas que a prática de inclusão e cuidado com a diferença é ancestral. Suas experiências em sala de aula, muitas vezes, marcadas pela falta de recursos e formação específica, os levam a improvisar e a adaptar as práticas pedagógicas, utilizando os saberes comunitários como principal ferramenta.

A análise das concepções do líder ético Karapãna, da liderança Baré e dos professores Karapãna e Baré revela pontos de convergência cruciais que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas, culturalmente sensíveis e eficazes. Há uma crítica comum ao modelo hegemônico ocidental de deficiência e Educação Especial, percebido como inadequado para suas realidades e como uma importação externa, enquanto suas culturas já possuíam formas próprias de lidar com a diferença e promover a inclusão. Essa convergência reforça a necessidade de uma descolonização do pensamento sobre deficiência e educação, como proposto por Quijano (2000) e Walsh (2009). Outro ponto de convergência é a centralidade da comunidade e do cuidado coletivo. Líderes e professores compartilham a visão de que a inclusão é uma responsabilidade coletiva, intrínseca à organização social indígena, na qual a deficiência não é um problema individual, mas uma condição que exige uma resposta e adaptação de todo o grupo. Essa perspectiva contrasta com a individualização do cuidado na sociedade ocidental e oferece um modelo de solidariedade e interdependência. A valorização dos saberes ancestrais e espirituais também é um pilar comum. Há uma convergência na importância atribuída aos saberes ancestrais (pajés, parteiras, anciãos) e às dimensões espirituais na compreensão e no cuidado da deficiência, com a visão de que indivíduos com deficiência podem trazer "espírito forte" ou "vir ensinar". Essa convergência aponta para a necessidade de integrar esses saberes e práticas (benzimentos, rituais) no ambiente escolar, reconhecendo-os como formas legítimas de conhecimento e cuidado. Por fim, há uma ênfase na vivência e no sentir como eixos

pedagógicos. Tanto a liderança Baré quanto a professora Baré, e implicitamente o professor Karapãna em sua crítica à colonialidade, convergem na defesa de uma educação que valorize a "vivência" e o "sentir" em detrimento de uma abordagem puramente curricular e conteudista. Essa convergência ressoa com a pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996) e com as pedagogias indígenas, que priorizam o aprendizado experiencial, a oralidade e a participação ativa na vida comunitária. As implicações práticas dessas convergências são diversas: a formação de professores deve ser profundamente intercultural, abordando as cosmologias indígenas, as representações sociais da deficiência e as pedagogias tradicionais, capacitando-os para mediar entre saberes ocidentais e indígenas. O desenvolvimento curricular deve ser flexibilizado e contextualizado, integrando saberes ancestrais e práticas culturais, com a inclusão de alunos com necessidades especiais pensada a partir de uma perspectiva holística. A avaliação educacional deve ser culturalmente sensível, valorizando as diferentes formas de aprendizado e expressão. E, por fim, a colaboração intersetorial é fundamental, unindo escola, comunidade, pajés, parteiras e profissionais de saúde para construir um sistema de apoio integrado e culturalmente apropriado.

Apesar das significativas convergências, a análise das concepções dos líderes e professores Karapãna e Baré também revela pontos de divergência que refletem as complexidades, desafios e tensões enfrentados pela EEI e pela EE em contextos indígenas. No que tange ao grau de crítica à instituição escolar e ao "mundo não indígena", embora todos critiquem o sistema hegemônico, o professor Karapãna parece expressar um grau mais acentuado de crítica à instituição escolar e à influência do "mundo não indígena", focando na colonialidade e na opressão histórica, sugerindo uma postura mais radical em relação à necessidade de descolonização da escola. A liderança Baré e a professora Baré, por sua vez, embora também críticas, podem apresentar uma visão mais pragmática ou focada na adaptação e na construção de pontes dentro do sistema existente, buscando integrar os saberes tradicionais sem necessariamente propor uma ruptura total. Essa divergência pode refletir diferentes estratégias de resistência e adaptação em face da hegemonia ocidental. Outro ponto de divergência pode ser a ênfase na autonomia versus a necessidade de apoio externo. Pode haver uma divergência sutil entre a defesa da autonomia e autodeterminação dos povos indígenas na gestão de sua educação (mais presente na fala do líder ético Karapãna e do Professor Karapãna) e a percepção da necessidade de apoio externo (recursos, formação, especialistas) para a implementação da Educação Especial, que pode ser mais evidente na fala da professora Baré e da liderança Baré. Essa tensão reflete o dilema entre a manutenção da especificidade cultural e a busca por recursos e conhecimentos que o sistema não indígena pode oferecer. Por fim, as

prioridades na articulação EEI-EE podem divergir. Enquanto professor Karapãna pode priorizar a descolonização curricular e a valorização das pedagogias indígenas como base para a inclusão, a professora Baré pode focar mais nas adaptações práticas em sala de aula e na formação de professores para lidar com as necessidades específicas dos alunos. Essas divergências não são contraditórias, mas indicam diferentes focos de ação e preocupação, refletindo as complexidades do campo. As divergências, em vez de serem vistas como obstáculos, representam oportunidades valiosas para o diálogo e a construção de soluções mais abrangentes, como o diálogo sobre estratégias de resistência e adaptação, o equilíbrio entre autonomia e colaboração, e a priorização de ações.

As concepções dos líderes e dos professores indígenas Karapãna e Baré oferecem um terreno fértil para informar e enriquecer o diálogo entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial. Este diálogo é crucial para superar a fragmentação e a imposição de modelos, construindo uma educação verdadeiramente inclusiva e culturalmente relevante. O primeiro passo para um diálogo produtivo é o reconhecimento de que a deficiência e a inclusão são compreendidas de maneiras diversas, e que os saberes ancestrais indígenas constituem uma epistemologia válida e potente. A Educação Especial deve aprender com as formas de cuidado e integração comunitária dos povos indígenas, em vez de tentar impor suas categorias diagnósticas e terapêuticas. Isso implica em uma postura de humildade e abertura por parte dos profissionais da Educação Especial, dispostos a desaprender e a aprender com as comunidades. As concepções indígenas apontam para a necessidade de uma colaboração estreita entre a escola, a comunidade, os pajés, as parteiras e os profissionais da Educação Especial. Essa colaboração pode se dar por meio de equipes multidisciplinares interculturais, que incluam profissionais indígenas e não indígenas trabalhando em conjunto e por meio de oficinas e rodas de conversa para troca de experiências e construção de soluções conjuntas. O diálogo deve levar à adaptação dos currículos e das metodologias da Educação Especial para o contexto indígena, com currículos flexíveis que permitam a inclusão de conteúdos e práticas culturais indígenas, pedagogias da vivência que priorizem o aprendizado experiencial, e materiais didáticos contextualizados desenvolvidos em colaboração com as comunidades. Por fim, o diálogo deve visar a superação de barreiras institucionais e culturais, como a burocracia e a falta de recursos, por meio de políticas públicas diferenciadas, legislação específica e campanhas de sensibilização e formação.

A análise aprofundada das concepções do líder ético Karapãna, da liderança Baré, e dos professores Karapãna e Baré sobre a intersecção entre EEI e EE revela a complexidade e a riqueza das perspectivas indígenas sobre deficiência e inclusão. As principais conclusões

apontam para a urgência de uma abordagem que descolonize o pensamento educacional, valorize os saberes ancestrais e promova um diálogo intercultural genuíno. As concepções indígenas de deficiência e inclusão são dinâmicas e profundamente enraizadas em suas cosmologias, diferindo significativamente do modelo biomédico ocidental, com a deficiência frequentemente ressignificada como uma "missão espiritual" ou uma "força", que enriquece a comunidade. As comunidades indígenas possuem práticas ancestrais de cuidado e inclusão que se baseiam na coletividade, na solidariedade e na valorização dos saberes tradicionais (pajés, parteiras). A Educação Especial, como conceito e prática formal, é percebida como uma introdução externa, gerando tensões e desafios na sua articulação com a EEI. Há uma convergência entre líderes e professores na crítica ao sistema educacional hegemônico, na centralidade da comunidade e dos saberes ancestrais, e na defesa de pedagogias baseadas na "vivência" e no "sentir". As divergências, embora sutis, apontam para diferentes ênfases na crítica à colonialidade e nas estratégias de busca por apoio externo, refletindo as complexidades e os dilemas enfrentados. As recomendações específicas, práticas e contextualizadas para políticas educacionais incluem a revisão das diretrizes da Educação Especial para incorporar concepções indígenas, financiamento diferenciado e legislação específica. Para a formação de professores, sugerem-se currículos interculturais, formação continuada em serviço com a participação de lideranças tradicionais e incentivo à pesquisa-ação. No que tange ao desenvolvimento curricular e práticas pedagógicas, recomenda-se a co-construção curricular com as comunidades, pedagogias da vivência, materiais didáticos contextualizados e equipes multidisciplinares interculturais. A construção de uma educação mais equitativa, de qualidade e culturalmente relevante para todos os alunos indígenas, incluindo aqueles com necessidades especiais, é um processo contínuo e desafiador. A presente análise demonstrou a importância vital do diálogo entre os diferentes atores envolvidos na EEI e na EE, especialmente a partir das vozes e saberes dos próprios povos indígenas. A pesquisa contínua, o engajamento comunitário e a colaboração intersetorial são cruciais nesse processo. É fundamental que a academia, os formuladores de políticas e os profissionais da educação se abram para aprender com as cosmologias e as práticas de inclusão indígenas, descolonizando suas próprias perspectivas. Somente assim será possível construir uma educação que não apenas respeite a diversidade, mas que a celebre como fonte de enriquecimento e transformação. A voz do líder ético Karapãna, da liderança Baré, e dos professores Karapãna e Baré, ecoa como um chamado à ação, lembrando-nos que a verdadeira inclusão é aquela que reconhece e valoriza a plenitude de cada ser, em sua própria cultura e em sua própria forma de existir no mundo.

5.3.1 Principais Achados

A deficiência foi compreendida de forma holística e espiritual, não como uma patologia individual, mas como uma condição que traz ensinamentos e exige cuidado coletivo. A identificação foi comunitária, baseada na observação e na sabedoria ancestral, e não em laudos formais, o que desafia a lógica biomédica ocidental tanto junto ao povo Karapãna quanto junto ao povo Baré.

A identificação dessa condição, longe de depender de laudos formais, emerge de um processo comunitário fundamentado na observação atenta e na sabedoria ancestral, desafiando frontalmente a lógica ocidental de medicalização e individualização.

Para os Karapãna, a trajetória interpretativa da deficiência revela uma profunda capacidade de ressignificação cultural. Inicialmente, a manifestação de uma diferença física ou cognitiva era associada a uma desordem espiritual, como um "espírito de outra caminhada que voltou errado" ou uma "alma de bicho que encarnou no corpo humano". Essa sabedoria ancestral reorientou a comunidade a "ver de outro jeito", compreendendo que esses indivíduos "vinham ensinar" e que o "corpo diferente carregava espírito forte". A identificação, nesse contexto, era um ato de discernimento espiritual e intuitivo, realizado pelo pajé ou pela parteira, que, por meio de um "olhar atento", da interpretação de sonhos da mãe e da observação de sinais sutis no corpo da criança, buscavam compreender a natureza de seu espírito – se era um "espírito com pendências" ou uma "criança guardiã". Essa abordagem Karapãna desafia a lógica biomédica ao substituir o diagnóstico de déficit por uma leitura de propósito espiritual, transformando a "anormalidade" em uma fonte de sabedoria e um catalisador para o aprendizado coletivo.

Os Baré, por sua vez, também vivenciaram uma evolução em sua percepção da deficiência, partindo de um passado em que o "medo do que não entendiam" levava à interpretação como "sinal de castigo, de feitiço" ou "alma que ainda não chegou", resultando em práticas de ocultamento ou "oferecer à floresta". Contudo, a narrativa Baré destaca a agência e a "luta" das mães, aliada à "escuta" e "compaixão" da comunidade, como forças motrizes para uma transformação paradigmática. A deficiência foi ressignificada como a presença de um "mensageiro dos encantados", um ser que "carrega sabedoria que só os atentos enxergam". A identificação, para os Baré, não se limitava à observação do corpo, mas se estendia ao ambiente e aos ciclos naturais. A mãe percebia a diferença, mas a confirmação vinha do pajé ou de uma avó com "visão de dentro", que integrava a observação de sinais no corpo com a leitura de fenômenos ambientais, como os ciclos da lua ou os movimentos da água, pois "se uma criança

nasceu na cheia e não chora, ou se vive doente na seca, tem coisa que precisa ser vista além do corpo". Essa "ciência da floresta não usa carimbo, usa memória", e o diagnóstico é feito "com sensibilidade, com vento, com folha, com olho de noite". A cosmovisão Baré, ao atribuir à deficiência o papel de "mensageiro", o que se ingera e traz para esta parte da natureza conhecimentos e, ao integrar a identificação com os ritmos da natureza, dismantela a objetividade e a universalidade pretendida pelo modelo biomédico, propondo uma epistemologia da saúde e do bem-estar profundamente contextualizada e relacional.

Em síntese, a distinção fundamental reside na natureza do propósito espiritual e nos métodos de identificação. Os Karapãna enfatizam a deficiência como uma missão de ensinamento direto e a manifestação de um "espírito forte", com a identificação centrada na interpretação de sinais internos e sonhos. Já os Baré a percebem como a presença de um "mensageiro dos encantados", portador de uma sabedoria mais sutil, com a identificação expandida para incluir a leitura de sinais no corpo e no ambiente natural. Ambas as abordagens, embora distintas em suas especificidades culturais, convergem na rejeição categórica da patologização individual e da dependência de laudos formais. Elas propõem, em vez disso, uma integração coletiva e uma valorização da diversidade como fonte de conhecimento e fortalecimento comunitário, substituindo a lógica de "déficit" por uma de "propósito" e a "cura" por um "cuidado em dobro" que celebra a plenitude de cada ser.

Crítica à Educação Especial Ocidental: A EE foi percebida como um conceito externo, frequentemente descontextualizado e excludente, especialmente nas escolas da capital, que falham em respeitar as especificidades culturais e linguísticas indígenas, gerando uma "dupla exclusão".

Inclusão Comunitária: Na Comunidade Parque das Tribos, a inclusão foi uma prática viva e afetiva, organizada pela própria comunidade, com o Centro Cultural Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit como um espaço central de ensino e acolhimento. Essa inclusão foi orgânica e adaptativa, contrastando com a rigidez dos modelos formais estatais.

Pedagogia Indígena: Os métodos de ensino para alunos com deficiência foram flexíveis, baseados na vivência, no canto, no grafismo, na oralidade e no respeito ao tempo de cada criança, visando à integração plena na comunidade, o que configura uma pedagogia culturalmente responsiva.

Desconexão com Políticas Públicas: houve uma clara lacuna entre as políticas de educação especial do Estado (AEE, SRM, PI) e a realidade e as necessidades das comunidades indígenas, que se sentiram desassistidas e não contempladas por essas políticas, evidenciando a necessidade de uma abordagem decolonial.

Importância de Professores Indígenas: A presença de professores indígenas foi crucial para uma educação que respeita a cultura e as formas de aprendizado dos alunos, e a falta de formação adequada para professores não indígenas foi um obstáculo significativo à efetivação de uma educação intercultural.

Reconhecimento e Valorização dos Saberes Indígenas: foi fundamental que as políticas públicas de educação especial e indígena reconhecessem e valorizassem as representações sociais e as práticas inclusivas já existentes nas comunidades. A "ciência da floresta" e a "memória" coletiva deveriam ser a base para a construção de modelos educacionais verdadeiramente interculturais, superando a imposição de epistemologias hegemônicas.

Co-construção de Políticas: a elaboração de políticas e programas de EEI deveria ser um processo de co-construção com as comunidades indígenas, garantindo sua participação ativa e o respeito à sua autonomia. Isso implicou em adaptar os conceitos ocidentais de EE à realidade indígena, e não o contrário, promovendo uma governança educacional compartilhada.

Apoio a Iniciativas Comunitárias: Iniciativas como o Centro Cultural Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit, que já realizam um trabalho inclusivo e culturalmente relevante, deveriam receber apoio e recursos do poder público para fortalecer suas ações, reconhecendo-as como modelos de inclusão eficazes e contextualizados.

Formação de Professores Indígenas: urgiu a criação e implementação de programas de formação continuada para professores indígenas que fossem culturalmente sensíveis, que valorizassem seus saberes e que os capacitassem para atuar de forma autônoma e eficaz em seus contextos. Tal formação deveria ser concebida a partir de uma perspectiva decolonial, que empoderasse os educadores locais.

Descolonização da Educação: A análise apontou para a necessidade premente de descolonizar a educação, questionando a imposição de modelos hegemônicos e promovendo uma educação que celebra a diversidade e a pluralidade de modos de ser e aprender. A inclusão, neste contexto, não deveria ser meramente a presença física, mas a escuta ativa e o reconhecimento pleno da identidade e da dignidade de cada aluno.

A inclusão de indígenas com deficiência na Educação Escolar Indígena exigiu uma abordagem que transcendesse a mera adaptação de modelos ocidentais. Requereu uma profunda escuta das narrativas indígenas, o reconhecimento de suas representações sociais e a valorização de suas práticas culturais de cuidado e ensino. Somente assim, foi possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva e intercultural, que fortaleceu a identidade e o futuro dos povos indígenas, promovendo a justiça social e epistêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo desta investigação, pautadas por um compromisso inabalável com a escuta ativa e o reconhecimento das epistemologias indígenas, culminam em um conjunto de considerações que transcendem a mera análise de dados. Elas emergem de um processo imersivo e profundamente ético de coabitação, escuta e reciprocidade com os professores e lideranças da comunidade Parque das Tribos. Tais reflexões convergem para a tese central de que as concepções indígenas de deficiência e suas práticas de inclusão representam um projeto educacional insurgente, indispensável para a edificação de uma Educação Escolar Indígena (EEI) decolonial e pluriepistêmica, pois parte da compreensão da deficiência pelos Karapãna como ingeramento de bichos do fundo dos rios, que ingerados não retornaram as suas cidades do fundo. Para os Baré, a deficiência é compreendida como a capacidade de se comunicarem com os encantados, são os mensageiros que podem acessar o universo espiritual da outra contraparte da realidade, quando eles se ingeram e absorvem capacidades que outros não conseguem acessar.

Ao longo da pesquisa, constatou-se que a Educação Especial Indígena — na perspectiva dos professores e lideranças indígenas — não se restringe à ótica normativa da política pública brasileira. Pelo contrário, ela se manifesta como uma práxis de resistência e cuidado, intrinsecamente enraizada em territórios vivos, em cosmologias próprias e em práticas coletivas de ensino e aprendizagem. Essa práxis constitui a expressão concreta do projeto educacional insurgente, que desafia e tenta subverter os modelos hegemônicos ocidentais de educação e inclusão.

Para aprofundar essa compreensão e alcançar o objetivo geral de analisar as concepções de deficiência sob a perspectiva dos professores indígenas e suas lideranças, explorando as representações sociais e culturais que fundamentam suas práticas educativas, a travessia metodológica foi substancialmente enriquecida pela triangulação de abordagens teóricas. A Teoria das Representações Sociais (TRS), conforme Jodelet (2001), possibilitou a identificação e a compreensão das construções simbólicas da deficiência como um fenômeno coletivo e culturalmente situado. A Interculturalidade Crítica, proposta por Walsh (2009), ofereceu o arcabouço para a descolonização dessas representações, questionando as hierarquias de poder implícitas na imposição de modelos externos. Por fim, a Análise de Narrativas, priorizando Clandinin e Connelly (2000) e complementada pela abordagem estrutural de William Labov (1972), revelou que as concepções de deficiência são profundamente enraizadas em cosmologias indígenas, distanciadas dos paradigmas biomédicos ocidentais, especificamente

ligada ao ingeramento dos encantos (bichos do fundo do rio) ou fruto de adoecimento causado por eles por descumprimento de regras de convivências entre os seres da terra e os seres do fundo dos rios.

Nessas análises, emergiram nuances significativas entre os povos: para os Karapãna, a deficiência foi ressignificada de uma associação com *espírito de outra caminhada que voltou errado* para a compreensão de indivíduos que *vinham ensinar*, que carregam um *espírito forte*. Essa evolução é fruto de uma profunda escuta dos pajés e de uma ancestralidade que valoriza a missão espiritual. O conceito de *se ingerar*, conforme Cordeiro (2018), ilumina essa ressignificação, concebendo o indivíduo com deficiência como um ser que, por meio de um *espírito forte* ou *alma de bicho*, pode acessar outros planos e trazer sabedorias. Para os Baré, a deficiência evoluiu de um *senal de castigo* para a presença de um *mensageiro dos encantados*, que carrega *sabedoria da floresta*, catalisada pela *luta das mães* e pela escuta comunitária. Aqui, o *se ingerar* manifesta-se na capacidade do indivíduo de acessar e transmitir conhecimentos de outros planos, com uma conexão profunda com o mundo natural. Em ambas as etnias, as narrativas, meticulosamente analisadas em sua construção e nos sentidos atribuídos pelos participantes, demonstraram que a deficiência é, frequentemente, percebida não como um desvio ou patologia, mas como uma forma singular de estar no mundo, intrinsecamente integrada à teia da vida comunitária. Essas representações sociais e culturais transcendem o meramente descritivo; elas são fundamentalmente normativas, pois não apenas moldam práticas que se contrapõem diretamente a lógicas hegemônicas, como também, em sua essência, erguem a base desse projeto educacional insurgente. As falas analisadas, portanto, configuram-se como formas de resistência política e de construção de territórios educativos contra-hegemônicos, em que o distanciamento entre epistemologias ocidentais e modos de vida originários se torna um ponto de fricção produtivo para a transformação.

No que concerne aos objetivos específicos da pesquisa, ao conhecer as percepções sobre a Educação Especial e inclusão, constatou-se que as concepções dos professores e lideranças indígenas divergem significativamente da ótica normativa da política pública brasileira. A inclusão é redefinida como uma práxis de resistência e cuidado, enraizada em territórios vivos, cosmologias próprias e práticas coletivas de ensino e aprendizagem, manifestando concretamente o projeto educacional insurgente. A inclusão, para os povos indígenas, não se define por estruturas burocráticas, mas pela circularidade dos afetos, pela oralidade e pelo reconhecimento da diferença como potência. Tais pedagogias resistem à colonialidade pela própria existência, solidificando o caráter insurgente do projeto educacional defendido. Por fim, ao compreender as formas pelas quais ocorre essa articulação na comunidade Parque

das Tribos, observou-se uma profunda ressignificação da instituição escolar, concebida como extensão do território (*roçado, rio, casa*). As críticas contundentes à ausência de consulta e à interculturalidade funcional das políticas públicas (como no caso do Centro Educacional Wakenai Anumarehit) revelam a demanda por uma interculturalidade crítica, fundamentada no diálogo horizontal, na escuta dos territórios e na reconstrução conjunta das políticas educacionais.

Esta investigação, portanto, permite afirmar com veemência que os povos indígenas não se encontram à margem da inclusão escolar; ao contrário, eles estão no epicentro de sua reinvenção. Seus modos de ensinar e de cuidar, suas formas de escutar e de organizar o conhecimento, suas críticas e proposições, constituem o que se denomina um projeto de inclusão indígena. Um projeto que, embora não dependa da chancela estatal para existir, clama urgentemente por reconhecimento, legitimação e fortalecimento por meio de políticas públicas genuinamente interculturais e decoloniais. Isso confirma a tese central de que as concepções indígenas de deficiência e inclusão, intrinsecamente ligadas ao conceito de *ingeramento*, são o alicerce para uma Educação Escolar Indígena verdadeiramente intercultural e equitativa, tendo a voz e a autonomia dos povos originários como seu fundamento inabalável.

Os achados evidenciam que tanto a EEI quanto a EE ainda operam a partir de paradigmas coloniais e homogêneos, desconsiderando as finalidades educativas, os saberes tradicionais e as demandas socioculturais dos povos originários. Destaca-se, nesse contexto, a urgência de reposicionar os professores indígenas como protagonistas do processo educativo, garantindo-lhes autonomia na formulação e condução de práticas pedagógicas que respeitem os modos próprios de ensinar e aprender de suas etnias. A implementação efetiva deste projeto educacional insurgente na Educação Escolar Indígena, contudo, só se concretizará quando os próprios professores indígenas assumirem o controle de sua educação, exercendo plena autonomia pedagógica e contando com o reconhecimento e a chancela do Estado. A interculturalidade emerge como um princípio orientador que valoriza o diálogo horizontal entre conhecimentos e culturas distintas, contribuindo para o desenvolvimento de propostas educacionais genuinamente inclusivas, enraizadas nos contextos e nas cosmovisões indígenas. Defende-se, assim, o fortalecimento das interfaces entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial, com vistas à construção de políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam e potencializem as especificidades culturais, linguísticas e epistemológicas dos povos indígenas, promovendo uma educação emancipadora, plural e equitativa.

Concluo esta investigação salientando que a deficiência, na perspectiva dos povos indígenas, não é um desvio, mas uma forma legítima de estar no mundo, intrinsecamente ligada

à capacidade de *se ingerar* – de acessar outros planos e trazer sabedorias. Essa compreensão do *ingeramento* não apenas redefine a deficiência, mas eleva a inclusão de uma política meramente normativa a uma ética relacional que se pratica cotidianamente, com afeto, paciência e saber. O que se faz necessário, portanto, não é a capacidade nos territórios indígenas — que é abundante —, mas sim a escuta atenta e o respeito nos gabinetes decisórios. É imperativo reconhecer que os professores e as lideranças indígenas não apenas praticam a inclusão; eles a reinventam a cada dia, com coragem, sabedoria e resistência. Essa reinvenção diária, fundamentada em conceitos como o *ingeramento*, é a prova viva do projeto educacional insurgente e da necessidade premente de uma abordagem decolonial e pluriepistêmica, em que a voz e a autonomia dos povos originários guiem a práxis educativa. Como pesquisador e como ser humano, encerro esta jornada, profundamente, transformado, com o compromisso ético de seguir aprendendo com aqueles que há séculos ensinam sem serem devidamente ouvidos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. M. de. **Inclusão educacional na Amazônia: desafios e possibilidades no contexto da educação especial**. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2021.
- ABREU, M. N. **Inclusão e educação da pessoa com deficiência na Escola de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.
- AITA, S. M. R.; SARTURI, R.; ANTUNES, J. **Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil: premissas da educação para o desenvolvimento**. Brasília. 2016.
- ALBERTO, C. **Combatendo a perda de identidade cultural: A resistência indígena frente às mudanças sociais**. Proclamar Online, 2025. Disponível em: <https://proclamaronline.com/2025/04/25/combate-a-perda-de-identidade-cultural-a-resistencia-indigena-frente-as-mudancas-sociais/>. Acessado em: 12 jun. 2023.
- ALCÂNTARA, M. L. P. de. **Perfil dos estudantes que frequentam as salas de recursos multifuncionais das escolas estaduais do Amazonas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.
- ALEXANDRE, J. B. **As representações sociais e a construção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ALEXANDRE, M. **Representação social: uma genealogia do conceito**. Rio de Janeiro, 2004.
- ALMEIDA, D. **Prefeitura de Manaus pavimenta rua principal da comunidade Parque das Tribos**. Prefeitura de Manaus, 2024. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/infraestrutura/prefeitura-de-manaus-pavimenta-rua-principal-da-comunidade-parque-das-tribos/>. Acessado em: 10 abr. 2024.
- ALMEIDA, J. C. de. **História e urbanização de Manaus: do Forte de São José ao Teatro Amazonas**. Manaus: Editora Amazonense, 2019.
- ALMEIDA, J. C. **Infraestrutura urbana e desigualdades em comunidades indígenas urbanas: o caso do Parque das Tribos**. Revista Amazônica de Estudos Sociais, Manaus, v. 12, n. 1, p. 40-50, 2024.
- ALMEIDA, M. A. B. **Povos indígenas no Amazonas: diversidade cultural e desafios contemporâneos**. Manaus: Editora da UFAM, 2017.
- ALMEIDA, M. A. **Cultura e identidade na Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2017, p. 89.
- ALMEIDA, R. **As linguagens artístico-culturais no centro histórico de Manaus**. Revista Turismo & Desenvolvimento, 2019, p. 79. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8649238>>. Acesso em: 05 dez. 2024.
- RIBEIRO, C. A. **A cidade de Manaus e a crise da borracha**. ResearchGate, 2005, p. 112 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315991403_A_cidade_de_Manaus_e_a_crise_da_borracha>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- ALMEIDA, R. **Urbanização e modos de vida indígenas: impactos e resistências**. Manaus: Editora Amazônia, 2021.
- ALVES, F. S. **Migrações indígenas e os desafios da identidade urbana**. Revista Brasileira de Antropologia, v. 60, n. 1, p. 45-68, 2017.
- ALVES, I. **Migração indígena e impactos socioculturais**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **A ancoragem como rede de significações em torno do objeto**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1994.
- AMAZON AMANIG TOURS. **Manaus Jungle Tours**. 2024. Disponível em: www.manausjungletours. Acesso em: 22 ago. 2024.
- AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM). **Resolução nº 138: estabelece as normas regulamentares para a oferta da Educação Especial no sistema de**

Ensino do Estado do Amazonas. Manaus, 2012. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2022.

AMAZONAS. Lei Estadual nº 3.268, de 07 de julho de 2008. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 2008. Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2008/7. Acesso em: 15 nov. 2021.

AMAZONAS. Lei Estadual nº 4.183, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 2015. Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2015/6. Acesso em: 15 nov. 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Projeto PiraYawara: Programa de formação de professores indígenas no Estado do Amazonas. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas, 1998.

AMAZONAS. Plano Estadual de Educação do Amazonas 2015-2025. Manaus: SEDUC, 2015, p. 112.

AMAZONASTUR. Amazonastur inicia levantamento para ordenar atividade turística em comunidades indígenas do Rio Negro. 2019. Disponível em: www.amazonastur.am.gov.br. Acesso em: 22 ago. 2024.

ANDRADE, M. C. de. A formação do Estado do Amazonas. Manaus: Editora Valer, 1988.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Revista Brasileira sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

APURINA, P. Parque das Tribos recebe trabalhos de regularização fundiária da Prefeitura de Manaus. Manaus: Amazonas Pix, 6 ago. 2021. Fotografia. Disponível em: <https://amazonaspix.com.br/parque-das-tribos-recebe-trabalhos-de-regularizacao-fundiaria-da-prefeitura-de-manaus/>. Acesso em: 21 maio 2024.

ARANHA, M. S. F. Educação especial: fundamentos e possibilidades. São Paulo: Moderna, 2001.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da educação especial: atualidade e perspectivas. São Paulo: Moderna, 2001.

ARAPIUM, K. M. Indígenas nas cidades: novos paradigmas de pertencimento e organização sociopolítica. Belém: NAEA/UFPA, 2023.

ARAÚJO, E. C. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. SciELO, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/rX5FhPH8hjdLS5P3536xgxf/?format=pdf>

ARAÚJO, F. Presenças indígenas em contextos urbanos: a pandemia de Covid-19 e outras histórias. Pimenta Cultural, 2023.

ARAÚJO, J. N.; BARROSO, S. A. Os indígenas e a cidade: processos identitários, direitos e políticas públicas no contexto urbano. Anais da 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2014.

ARAÚJO, S. B.; RIBAS, G. F.; PIRES, E. D. P. B. Estudos sobre a implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva – PNEEPEI em municípios brasileiros. Revista online de Política e Gestão Educacional, 2019.

ARIEL O DE. Movimentos indígenas e resistência política no Brasil. São Paulo: Editora Acadêmica, 2015.

AZEVEDO, R. L. et. al. Educação inclusiva: desafios e avanços na garantia de direitos para todos. Revista ft, 2025.

BANIWA, D. Arte indígena contemporânea: resistências estéticas e políticas do presente. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2022.

BANIWA, G. A presença indígena em contextos urbanos. Observatório da Presença Indígena no Estado do Rio de Janeiro, 2023.

BANIWA, G. **Cosmopolítica indígena e os desafios da territorialidade urbana**. Manaus: Editora UEA, 2020. Disponível em: <https://editorauea.com.br/cosmopolitica-indigena-gersem-baniwa>. Acessado em: 12 jun. 2024.

BANIWA, G. dos S. L. **A luta política dos povos indígenas no Brasil: autonomia e direitos**. Manaus: Editora Universidade do Amazonas, 2014.

BANIWA, G. dos S. L. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BANIWA, G. dos S. L. **Escola indígena para manejo e domesticação do mundo: os desafios da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acessado em: 12 jan. 2023.

BANIWA, G. dos S. L. **Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo**. Tellus, 2014, p. 21. Disponível em: <https://tellus.ucdb.br/tellus/article/view/136>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BANIWA, G. dos S. L. **O futuro é ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BANIWA, G. dos S. L. **O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

BANIWA, G. dos S. L. **Povos indígenas e a interculturalidade: a escola indígena e a formação dos professores**. Cuiabá: UFMT/EDUFMT, 2006.

BANIWA, G. **O índio brasileiro**. São Paulo: Academia.edu, 2006, p. 112. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial para além do AEE**. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, n. spe1, ago. 2011.

BAPTISTA, C. R. **Educação especial e políticas de inclusão escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

BARÉ, A. C. M. T. **Entrevista concedida ao autor**. Parque das Tribos, Manaus, 10 maio 2024.

BARÉ, C. **Educação e resistência indígena no Parque das Tribos**. GLOCAL Experience, 2022. Disponível em: <https://www.glocalexperience.com.br/2024/07/03/claudia-bare/>. Acessado em: 20 jun. 2024.

BARÉ, J. **Territórios indígenas em contexto urbano: cultura e resistência em Manaus**. Manaus: Ed. Raízes Amazônicas, 2020.

BARÉ, M. **Povos indígenas da Amazônia: do caminho da canoa à ressignificação das culturas e línguas**. Tellus, 2020.

BARRETO, J. P. L. **Kumuã na kahtiroti-ukuse: uma “teoria” sobre o corpo e o conhecimento-prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro**. Manaus:

BARRETO, J. P. L. **Pensamento e saúde indígena: saberes tukano e o sistema biomédico em perspectiva**. São Paulo: Terceiro Nome, 2021.

BARROS, J. T. A.; SILVA, F. V.; BARROS, S. A. **Experiências cotidianas de um deficiente visual licenciado em Ciências e sua realidade inclusiva**. Revista Amazônida, Manaus, AM, v. 05, n. 01, 2020.

BARROSO, M. Baré; FRANÇA, B. Baré. **Baré: povo do rio**. São Paulo: Instituto Socioambiental (ISA), 2021.

BATALHA, D. V. **Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira**. Fundamentos em Humanidades, v. 19, n. 1, 2009.

BERNAL, R. J. **Índios Urbanos: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus.** Tradução de Evelyne Marie Therese Mainbourg. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009.

BERTA G. **Políticas públicas e autonomia indígena.** Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BESSA FREIRE, A. A. **Educação e identidade indígena no Brasil contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2016.

BESSA FREIRE, J. **Educação escolar indígena e os desafios da interculturalidade.** Brasília: Editora UNB, 2012.

BESSA FREIRE, J. R. **A cidade indígena: desafios e perspectivas.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2022. Disponível em: <https://editorapuc.com.br/acidadeindigena.pdf>. Acessado em: 12 jun. 2023.

BESSA FREIRE, J. R. **Educação para os povos indígenas: entre a tutela e a autonomia.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BEZERRA, G. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu.** Revista Brasileira de Educação, 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

BORDIGNON, G.; DIAS, J. F.; SANTOS, A. A. S. **COVID-19 e informalidade urbana: diálogos entre Moçambique e Brasil.** Revista de Políticas Públicas, 2021, p. 12.

BOTELHO, J. B.; WEIGEL, V. **Comunidade sateré-mawé Y'Apyrehyt: ritual e saúde na periferia urbana de Manaus.** SciELO Brasil, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/3KdTYZHGYtFmkvCMBxwpmCC/>. Acessado em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Casa Civil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 14ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 1990

BRASIL. **Decreto Nº 11.370, de 1 de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Casa Civil, Planalto, Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br.htm> Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação escolar indígena.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Estado do Amazonas: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar. Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019.** Brasília: INEP. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 16 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Resultados do IDEB 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Estado do Amazonas: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar. Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019**. Brasília: INEP. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 16 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Resultados do IDEB 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diário Oficial da União, Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Casa Civil, Planalto, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394. Acesso em 16 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, nela, a educação do campo como modalidade de ensino**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: direito à diversidade – Documento Orientador**. Brasília: MEC/SEE/DPEE/CGAPI, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Programa Incluir: Acessibilidade no Ensino Superior**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008**. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais.** Secretaria de educação continuada, alfabetização diversidade e inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.** Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.** Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 055, de 10 de outubro de 2013. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 11 de 07 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.** Brasília, DF: SEESP/GAB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 73, de 18 de novembro de 2014. Atualização dos indicadores da educação especial na perspectiva inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento subsidiário. Brasília: MEC/SECADI, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, Luziânia, GO, 16 a 20 nov. 2009.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília: MEC, SEMESP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acessado em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.** Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-1999>>. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003.** Brasília: MEC, 1993.

BRÍGIDA, I. F. S.; LIMEIRA, C. S. **Educação inclusiva: dos avanços à legislação do retrocesso.** Diálogos e Diversidade, Jacobina -Bahia -Brasil, v. 1, n. e12436, p. 01-12, 2021.

BRITO, C. E. N.; BEZERRA, A. A. C.; MENEZES, T. S. **A busca da educação inclusiva no Brasil.** 2018.

BUENO, Cristovam. **História da educação brasileira.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

BUENO, J. G. S. **Educação e desigualdade social no Brasil: desafios e perspectivas.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://repositorio.insper.edu.br/entities/publication/2556f9b1-06f5-4e94-b575-5eda42e8da91>. Acesso em: 5 jun. 2023.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente!** São Paulo: EDUC, 1993.

CAIADO, K. R. M.; AMORIM, J. F. G. de; RAFANTE, H. C. **The political organization of people with disabilities in Brazil and their demands in the educational field.** Revista Educação Especial, v. 32, p. 1-18, 2019.

CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS. Decreto nº 8.396, de 20 de abril de 2006. **Dispõe sobre as competências genéricas, a estrutura operacional, o quadro de cargos de provimento em comissão e de funções de confiança da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e adota outras providências.** CMM/Manaus, 2006.

CAMPANI, G. **Indigenous Education in Brazil—The Case of the Bare People in Nova Esperança: Transition to Work and Sustainability.** Social Sciences, 2024.

CAMPOS, J. L. A.; SILVA, T. C.; ALBUQUERQUE, U. P. **Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar?** ResearchGate, 2021.

CAMPOS, M. **Educação e sociedade no Brasil pós-guerra.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, 2008.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educação e Sociedade,** Campinas, v. 33, n. 118, p. 59-71, jan./mar. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CARDANO, M. **A observação participante na pesquisa qualitativa.** São Paulo: Editora Acadêmica, 2017.

CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.). **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Identidade e resistência indígena.** São Paulo: Editora Unesp, 2023. Disponível em: <https://editoraunesp.com.br/identidadeeresistencia.pdf>. Acessado em: 12 jun. 2023.

CARVALHO, A. L. **Identidade e resistência cultural dos povos indígenas do Brasil no contexto da pandemia de covid-19.** Revista nuestraAmérica, 2019, p. 74.

CARVALHO, M. A. de. **Resistência cultural e direitos indígenas no Brasil contemporâneo.** São Paulo: Editora UNESP, 2019. P. 74.

CARVALHO, R. E. **Inclusão: a visão da diferença.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, R. E. **Inclusão: o paradigma do século XXI.** São Paulo: Memnon, 2005, p. 64.

CASTRO, Heloísa Vitória de. **Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Escola: Um Olhar Histórico – Social.** 2013. Disponível em: <http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/1.4.27.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2023.

CHERNELA, J. **The politics of language acquisition: language learning as social modeling in the Northwest Amazon**. In: JOURNAL OF ANTHROPOLOGICAL RESEARCH, v. 69, n. 1, p. 27-50, 2013. DOI: <https://doi.org/10.3998/jar.0521004.0069.103>.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: a handbook for qualitative researchers**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLEMENTINO, A. M.; OLIVEIRA, D. A. **Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado**. Práxis Educ., v. 18, 2023.

COHN, C. **Performance cultural e turismo**. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2013.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 1997.

COSTA, J. A. C. S. **História Aplicada ao Turismo**. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_hosp_lazer/061112_hist_aplic_tur.pdf. Acesso em: 07 jan. 2025.

COSTA, J. S. da. **Governança comunitária em territórios indígenas urbanos: estudo de caso no Parque das Tribos**. Manaus: UFAM, 2019.

COSTA, J. A. C. S. **O desenvolvimento econômico da Amazônia**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010.

COSTA, J. F. de A. **Só a Luta Muda a Vida: Um estudo sobre lutas sociais e mandatos coletivos na atual crise da democracia brasileira**. Instituto de Psicologia da USP, 2022.

COSTA, L. F. da. **Território e resistência indígena em contextos urbanos na Amazônia: o caso do Parque das Tribos em Manaus**. Manaus: Editora Vozes Amazônicas, 2022.

COSTA, M. P. et. al. **35 anos de mudança: trajetória e desafios da inclusão das pessoas com deficiência no Brasil**. Contribuciones a las Ciencias Sociales, 2024, p. 1-15. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2024/02/inclusao-pessoas-deficiencia-brasil.html>. Acesso em: 10 jun. 2024.

COSTA, Y. dos S. **Análise das Danças Baniwa: uma reflexão sobre a dinâmica identitária e cultural dos povos indígenas da Amazônia**. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Motricidade Humana) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10400.5/1223/2/tese%20yara.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

COUTINHO, D. et al. **Inclusão no processo de ensino-aprendizagem e diversidade educacional**. Revista ft, 2025, p. 2-3.

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

CUNHA, M. C. da. **Cultura com aspas**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 78.

CUNHA, M. C. da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, M. C. **Etnicidade e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

DESCOLA, Philippe. **Par-delà nature et culture**. Paris: Gallimard, 2005.

DIAKARA, Jaime. **Saberes indígenas e sustentabilidade na Amazônia: a importância da oralidade na conservação ambiental**. Manaus: Valer, 2022.

DIEGUES, A. C. S. **Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos**. São Paulo: HUCITEC/NUPAUB, 2000.

DOISE, W. **Representações sociais e ancoragem: um estudo sobre a construção do significado**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

DORIZAT, A. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Revista do Centro de Educação Especial, n. 24, 2004.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1912.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. 7. Ed. São Paulo: Nacional, 1970.

DUTRA, C. P. **Atendimento educacional especializado – deficiência mental**. São Paulo, 2007.

ESBELL, J. **Encontros com os encantados: arte, pensamento e cosmopolítica indígena**. Boa Vista: Edição do Autor, 2020.

FARIAS, E. **Juíza manda expulsar indígenas do Parque das Tribos, comunidade que recebeu infraestrutura da Prefeitura de Manaus**. Amazônia Real, 26 nov. 2018. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/217esis-manda-expulsar-indigenas-do-parque-das-tribos-comunidade-que-recebeu-infraestrutura-da-prefeitura-de-manaus%E2%80%AF/>. Acesso em: 15 maio 2023.

FAUSTO, C. **A dinâmica do entrelaçamento entre os indígenas e os não indígenas no Brasil**. Revista Brasileira de Política Internacional, v. 43, n. 2, 2000.

FAUSTO, C. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FAVERO, A. G. **Educação especial: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos**. In: FAVERO, A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FAVERO, A. G.; PANTOJA, L. M.; MANTOAN, M. T. E. **Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Ed. Ver. E atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

FAVERO, E. A. **Inclusão escolar: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: WVA, 2004, p. 57.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERNANDES, S. **Direitos da criança e do adolescente: avanços e desafios no Brasil**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

FERREIRA, C.; NEVES, L. R.; RAHME, M. **Política de educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva**. 2018, p. 2.

FERREIRA, D. G. et. al. **Indicadores de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede estadual de ensino do Amazonas**. Research, Society and Development, v. 9, n. 11, e 3259119890, 2020.

FERREIRA, E. F. **Território e resistência indígena urbana: a experiência do Parque das Tribos em Manaus-AM**. Manaus: EDUA, 2022.

FERREIRA, J. **Dinâmicas socioambientais na transição amazônica: desafios e perspectivas**. Manaus: Editora Amazônia, 2018.

FERREIRA, Juliana de Souza et. al. **A insuficiência das salas de recursos multifuncionais frente ao aumento das matrículas na educação especial no Amazonas**. Revista Amazônica de Educação, Manaus, v. 5, n. 2, p. 5-12, 2020.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L. F. N. de; FARIA, I. F. de. **Parque das Tribos: territorialização, conflitos e a construção de um território indígena urbano na área do Tarumã na cidade de Manaus - AM**. Anais do EnANPEGE, 2021.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933, p. 260. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/v6rHRZpJLJxSRwZhBhG4YTS/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: APPLE, M. W.; GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. **Relatório anual de dados indígenas**. Brasília, mar. 2024.

FURTADO, M. de S. **Saberes do ritual da moça na construção do sujeito Tembé, no território do Guamá**. 2022. 156 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade

Federal do Pará, Belém, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/55900>. Acesso em: 15 fev. 2024.

G1 **Após 7 anos de luta, indígenas do Parque das Tribos inauguram complexo comunitário e falam sobre resistência.** Globo, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/04/19/apos-7-anos-de-luta-indigenas-do-parque-das-tribos-inauguram-complexo-comunitario-e-falam-sobre-resistencia.ghml>. Acessado em: 12 jun. 2024.

GALLO, S.; LIMONGELLI, R. **“Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância.** Educação e Pesquisa, 2020.

GALLO, S.; LOMONGELLI, J. C. **A educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente: 30 anos de desafios.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, e250066, 2020.

GALVE, J.L.; SEBASTIAN, E. **Adaptaciones curriculares de la teoria a la practica.** Madrid: Editora CEPE, 2002.

GARCIA, R. C. **Direitos humanos, deficiência e educação: políticas públicas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2017.

GARCIA, R. M. C. **Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 141-156, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X28096>. Acesso em: 20 maio 2023.

GARCIA, R. M. C. **Para além da inclusão: crítica às políticas educacionais contemporâneas.** In: EVANGELISTA, O. (Org.). O que revelam os slogans na política educacional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

GARCIA, R. M. C. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico.** Educação & Sociedade, 2006.

GARCIA, R. M. C. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico.** Educação & Sociedade, 2017.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. **A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, p. 105-124, maio-ago., ed. Especial, 2011.

GARCIA, R. M. **Políticas públicas e educação inclusiva: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2017.

GARNELO, L. **Cosmologia, ambiente e saúde: mitos e ritos alimentares Baniwa.** História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 14, p. 191-212, 2007.

GLAT, R. et al. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, R. M. P. **A escola inclusiva: a reorganização da escola regular para atender a todos os alunos.** Revista Brasileira de Educação, n. 44, p. 5-20, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, R. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** Rio de Janeiro: WVA, 2007.

GOMES, A. L. L.; OLIVEIRA, F. Â. **Atendimento educacional especializado em uma escola indígena: o aspecto transversal da educação especial.** 2019.

GONÇALVES, M. C. **Políticas públicas e direitos indígenas na Amazônia.** Belém: EDUFPA, 2015.

GONÇALVES, M. P. L. **A luta pela conquista do poder feminino no Parque das Tribos: o corpo da mulher indígena como território de resistência.** Universidade Federal do Amazonas, 2025. Disponível em: <https://ifchs.ufam.edu.br/noticia/282-defesa-de-dissertacao-do-programa-de-pos-graduacao-da-sociedade-e-cultura-da-amazonia-ppgsca.html>. Acessado em: 10 maio 2025.

Google Maps. **Mapa da cidade de Manaus. [Mapa]. Escala não aplicável.** Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Manaus,+AM,+Brazil/>. Acesso em: 05/04/2024.

GRÜNEWALD, R. **Tourism e etnicidade.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2007. 312 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2014/09/A-pessoa-com-defici%C3%Aancia-e-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-com-a-hist%C3%B3ria-da-humanidade.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

GUGEL, M. I. **Deficiência e exclusão social: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

GUIMARÃES, T. **A integração de alunos especiais no ensino regular: um desafio pedagógico**. Universidade Federal da Bahia, 2024.

GUIMARÃES, T. P. **ECA 30 anos: direito à educação e infância**. Arquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: www.periodicos.pucminas.br. Acesso em: 22 set. 2022.

GUIMARÃES, T. P.; GUIMARÃES, Laís Pimenta. **Eca 30 anos: direito à educação e infância**. Arquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, p. 465-485. 2020. <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2020v8n17p465-485>. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/24898>. Acesso em: 2022-05-12

GUTIÉRREZ, Berta. **Direitos indígenas no Brasil e as políticas públicas de saúde e educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2022.

HUNI K. **Identidade e resistência indígena em contexto urbano: a experiência dos Huni Kuin em Manaus**. Manaus: UEA Edições, 2021. P. 79–91.

IBGE. **Atlas Geográfico Escolar - Pessoas indígenas 2022**. Disponível em: <https://atlasescolar.ibge.gov.br/brasil/caracteristicas-demograficas/povos-e-comunidades-tradicionais/22011-pessoas-indigenas-2022>. Acesso em: 22 fev. 2024.

IBGE. **Censo 2010: população indígena, etnias e línguas**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14262-asi-censo-2010-populacao-indigena-e-de-8969-mil-tem-305-etnias-e-fala-274-idiomas>. Acesso em: 05 dez. 2023.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características Gerais da População, Etnias e Línguas Indígenas**. Disponível em: IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14262-asi-censo-2010-populacao-indigena-e-de-8969-mil-tem-305-etnias-e-fala-274-idiomas>. Acesso em: 05 dez. 2023.

IBGE. **Censo Indígena 2022 - Ministério dos Povos Indígenas**. Disponível em: <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/assuntos/noticias/2024/10/ibge-divulga-novos-dados-do-censo-indigena-de-2022>. Acesso em: 15 ago. 2023.

IBGE. **Estimativas populacionais para municípios brasileiros, 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 19 maio 2022.

IBGE. **Indígenas no Brasil - Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42277-censo-2022-mais-da-metade-da-populacao-indigena-vive-nas-cidades#:~:text=J%C3%A1%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%ADgena%20do,pa%C3%ADs%20aumentou%2088%2C96%25>. Acesso em: 07 jan. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>. Acesso em: 12 ago. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Densidade demográfica: Censo Demográfico 2010, área territorial brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>. Acesso em: 12 ago. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas; Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>. Acesso em: 12 ago. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Escolarização 6 a 14 anos: Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>. Acesso em: 12 ago. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>. Acesso em: 12 ago. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mortalidade infantil: Ministério da Saúde, Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde – DATASUS 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>. Acesso em: 12 ago. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PIB per capita: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>. Acesso em: 12 ago. 2022.

IBGE. Manaus (AM) - Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>. Acesso em: 07 jan. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo da Educação Básica 2021: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2022.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Moradores do Parque das Tribos resistem à reintegração de posse e buscam regularização fundiária. São Paulo, 16 nov. 2023. Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/Not%C3%Adcias?id=174190>. Acesso em 20 nov. 2024.

J. C. M. Os indígenas na cidade de Manaus: identidade coletiva e lutas multiétnicas. UFRRJ, 2018.

JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w4vBnR8GrZm9VGHzQVrRqSF/?format=pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

JANNUZZI, G. M. História da Educação no Brasil: da Colônia aos dias atuais. São Paulo: Cortez, 2004, p. 74.

JANNUZZI, G. M.; CAIADO, M. T. História e desenvolvimento da APAE no Brasil. Portal Pioneiros, 2013, p. 8.

JANNUZZI, G. S. de M. História da educação do “deficiente mental” no Brasil: 1876 a 1935. 1985. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

JANNUZZI, P. A importância do contexto institucional, político e ideacional na avaliação de políticas públicas. Revista Brasileira de Avaliação, 2022.

JANNUZZI, G. M. de. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w4vBnR8GrZm9VGHzQVrRqSF/?format=pdf>. Acesso em: 1 jun. 2022.

JESUÍNO, J. C. Representações sociais: a cognição no plural. Cultura e educação: ensaios em representação social. Brasília: Líber Livro, 2011. P. 19-41.

JESUS, D. M. et. al. **Políticas educacionais inclusivas e a intersectorialidade com as políticas sociais: interfaces Brasil/Canadá.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2020.

JODELET, D. **As representações sociais.** Tradução de Joaquim J. M. Costa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, D. **La representación social: fenómenos, concepto y teoría.** Barcelona: Paidós, 1985.

JODELET, D. **Les représentations sociales.** Paris: PUF, 1989.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão.** In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1989.

JOVCHELOVITCH, S. **Conhecimento em contexto: representações, comunidade e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2007.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e mundo vivido: estudo sobre conhecimentos de leigos e especialistas sobre saúde e doença na favela.** Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1995.

KAMBEBA, M. W. **Saberes da floresta.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2021. Disponível em: <https://editorajandaira.com.br/saberes-da-floresta-marcia-kambeba>. Acessado em: 15 maio 2024.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay kakyri Tama – Eu moro na cidade.** São Paulo: Nós, 2021.

KARAPÃNA, J. S. P. **A construção da história da Comunidade Indígena Parque das Tribos: processo de ocupação, territorialidade e resistência.** Trabalho apresentado como atividade da disciplina Tópicos Especiais, do curso de Licenciatura Indígena – PARFOR, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2024. Manuscrito não publicado.

KARAPÃNA, J. S. P. **Memória e identidade dos povos indígenas urbanos: o caso do Parque das Tribos.** *Revista Amazônica de Estudos Indígenas.* 2024. Disponível em: <https://revistaamazonia.com.br/artigos/joilson-karapana-memoria-identidade-parque-das-tribos>. Acessado em: 15 jun. 2024.

KARAPÃNA, J. S. P. **Território e resistência: a luta dos povos indígenas no contexto urbano do Parque das Tribos em Manaus-AM.** Manaus: Edição do Autor, 2021.

KARAPÃNA, Joilson da Silva Paulino. **Entrevista concedida ao autor.** Parque das Tribos, Manaus, 10 maio 2024.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos.** 1999. Autores Associados. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=u-TqSP0AAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 5 jun. 2023.

KASSAR, M. C. M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, ed. Especial, p. 41-58, 2011. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>.

KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade.** *Psicol. Estud.*, v. 10, n. 2, 2005, p. 17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/q5rCtwDCZgpC84gJTcKY8v/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

KOKAMA, M.; BARÉ, J. **Territórios indígenas urbanos: identidade e resistência.** Belém: Editora Paka-Tatu, 2019. Disponível em: <https://editorapakatu.com.br/territorios-indigenas-urbanos>. Acessado em: 15 maio 2024.

KOPENAWA YANOMAMI, Dário. **Os espíritos também vivem na cidade.** Boa Vista: Edição do Autor, 2021.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LUCIANO, G. dos S. **Educação Escolar Indígena: da tutela para a autonomia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LABOV, W. **Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAPLANE, A. L. F. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 97, p. 1011-1032, 2006.

LATOUR, B. **Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

LAWALL, V. G. L. **A efetivação de direitos indígenas em Manaus: condições habitacionais**. 2022. 100 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9117>. Acesso em: 19 jun. 2023.

LEAL D. A. **Direitos e processos diferenciados de territorialização: os conflitos pelo uso dos recursos naturais no rio Madeira (1861-1932)**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2013, p. 112. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4333/2/Tese%20Davi%20Avelino%20Leal.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2025.

LEAL, D. A. **Direitos e processos diferenciados de territorialização: os conflitos pelo uso dos recursos naturais no Rio Madeira (1861-1932)**. 2013. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

LIEBGOTT, R. A. **Migrações indígenas para as cidades: características e consequências**. Cimi, 2024. Disponível em: <https://cimi.org.br/2024/02/migracoes-indigenas-para-as-cidades-caracteristicas-e-consequencias/>. Acessado em: 12 jun. 2023.

LIMA, A. S.; MARTINS, S. A. **A situação das línguas indígenas no Município de Manaus**. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 18, n. 35, p. 139-160, jan./abr. 2018.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **O cosmopolitismo indígena: os povos indígenas nas conferências internacionais e a emergência da questão indígena no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

LIMA, João Paulo. **Desafios sociais e políticas públicas para povos indígenas na Amazônia**. Manaus: Editora UFAM, 2022.

LIMA, José Geraldo de; MOREIRA, Fernanda. **Indígenas e políticas públicas no Brasil: análise da saúde e educação**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020.

LIMA, L. C. B.; MACHADO, A. **Oralidades, escritas e identidades culturais indígenas**. Universidade Federal de Roraima, 2023. Disponível em: <http://ppgle.uemasul.edu.br/wp-content/uploads/2024/03/LIMAMACHADO.-Oralidades-Escritas-e-Identidades-Culturais-Indigenas.-2023-FINAL.pdf>. Acessado em: 12 jun. 2023.

LIMA, L. L.; ROSA, J. G. L. **Mudam os governos, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial**. *Revista Brasileira de Educação*, 2022.

LIMA, R. E. **Comunidades indígenas na região metropolitana de Manaus: desafios para a construção do bem-viver**. Embrapa, 2022.

LIRA, J. A. et al. **Contexto histórico da educação especial e do atendimento educacional especializado**. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, 2023.

LIZARDO, B. C. G. S.; LOBO, M. F. ; CARVALHO, J. L. **Conflitos territoriais no Parque das Tribos** – Manaus. In: *Anais do XIV Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE)*, 2021. P. 1-15. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/78093>. Acesso em: 15 maio 2024.

LOBO, M. F.; CARVALHO, J. L. **Mulheres indígenas e a gestão comunitária no Parque das Tribos**. Anais do EnANPEGE, 2021.

LOPES RIBEIRO, M. C. **Territorialidade e identidade indígena na Amazônia**. Manaus: UFAM, 2021.

LOPES, J. A. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 98.

LOPES, J. S. **Educação inclusiva: desafios na efetivação das políticas públicas**. Curitiba: CRV, 2013.

LOPES, S. A. **Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2001, p. 45. Disponível em: USP IBGE. Censo Demográfico 2022: População indígena no Brasil.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LÚCIO T.; LUIZA T. **Ataques simbólicos e a marginalização dos povos indígenas**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

MACIEL, M. N. **Indígenas em contextos urbanos e a pandemia**. Espaço Ameríndio, 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/101568333/Povos_ind%C3%ADgenas_em_contextos_urbanos_na_Am%C3%A9rica_Latina_apresenta%C3%A7%C3%A3o_dossi%C3%AA. Acessado em: 11 jun. 2024.

MACIEL, R. D. et. al. **Questões sociológicas e educação pública no Brasil atual: entre desafios e alternativas**. RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber, 2025.

MAGALHÃES, R. de C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. **Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais**. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (org.). Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Líber Livro, 2011.

MAGNANI, J. **Culturas populares e novos contextos de performance**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.

MAIOLINO, A. L. G.; MANCEBO, D. **Análise histórica da desigualdade: marginalidade, segregação e exclusão**. Psicologia & Sociedade, v. 17, n. 2, 2005, p. 67. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZxbFBrTzqbpNHjzCjcgMtNF/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MANAUS. **Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021. Dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências**. Diário Oficial do Município de Manaus, Manaus, 17 set. 2021.

MANAUS. P. D. **Lei nº 2000, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Manaus e dispõe sobre outras providências**. Diário Oficial do Município de Manaus, Manaus, 25 jun. 2015. Seção 1, p. 1.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. Conselho Municipal de Educação. **Minuta de alteração da Resolução nº 010/CME/2011 – Institui os procedimentos e orientações para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus**. Manaus, 2016. Disponível em: <https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2016/parecer.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Diretrizes pedagógicas da Educação Escolar Indígena do município de Manaus**. Gerência de Educação Escolar Indígena. Manaus, 2017.

MANTOAN, M. T. E. (ORG); GRABOIS, C.; DUTRA, C. P.; CAVALCANTE, M. **Em defesa da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Análise**

e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de Reformar a PNEEPEI (MEC/2008). LEPED/FE/UNICAMP, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Educação especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais**. Revista Diálogos e Perspectivas da Educação Especial, vol. 2, n.1, p. 23-42, jan.-jun., 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 51–55, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Políticas públicas em educação especial: desafios da educação inclusiva**. Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, p. 25-42, 2014..

MANTOAN, M. T. E. **Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do Leped (Unicamp)**. In: ROSA, D. E. G. & SOUZA, V. D. de (orgs.). Políticas organizativas e curriculares: educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: novos desafios para a escola**. São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2014.

MARQUES, J. P. **Métodos etnográficos e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MARTINS, V. **Laudo linguístico da comunidade Parque das Tribos**. Manaus, AM: Universidade do Estado do Amazonas, 2023. Laudo técnico.

MATOS, M. A. S.; LEMOS, C.; BATISTA, C. P. **Os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação e a pessoa com deficiência visual: um olhar crítico-analítico no contexto amazônico**. Revista Amazônida, v. 01, n. 01, 2016.

MATOS, M. J. R. E. S. **Inclusão escolar: desafios e práticas na Educação especial**. Revista Interseção, v. 1, n. 1, 2024.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: [ReP USP - Detalhe do registro: Educação especial no Brasil: história e políticas públicas](#). Acesso em: 12 abr. 2022.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MENDES, E. G. **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, E. G. **Educação inclusiva: construindo uma escola para todos**. São Paulo: Loyola, 2010.

MENDES, J. A. S. **Direitos indígenas e urbanização: notas sobre a luta pelo território no Parque das Tribos**. Revista Direito e Diversidade, Manaus, v. 4, n. 1, 2023.

MENEZES, L. M. **Educação indígena e os desafios da descolonização do currículo**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2023.

MICHEL, M. H. **Educação inclusiva no Brasil: avanços, desafios e perspectivas**. Florianópolis: UFSC, 2018.

MICHEL, M. H. **Política de educação especial e inclusão escolar: avanços e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2018.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. Ed. São Paulo: Hucitec, 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10 ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

MIRANDA, A.A.B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência Mental**. Unimep, 2003.

MIRANDA, D. C. **Educação especial e inclusão escolar: desafios e possibilidades**. Campinas: Autores Associados, 2003.

MIRANDA, F. D. **Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil**. 2019.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA F.; LIMA, J. G. de. **Educação e saúde indígena: desafios e perspectivas**. Brasília: Editora UNB, 2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Interculturalidade e educação: tensões e desafios na contemporaneidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Papirus, 2022.

MOREIRA, K. G.; SILVA, L. M.; SILVA B. R. S. **Retrocessos e Segregação: reflexões sobre a Política Nacional de Educação Especial – Decreto 10.502/ 2020**. Muiquitã: Revista de Letras e Humanidades, v. 9, n. 2, 2021.

MOSCOVICI, S. **La Psicanalyse, son image et son public**. Paris: Presse Universitaire de France, 1976.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1979.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, S. **The phenomenon of social representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MUNDURUKU, D. **Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito**. Universidade Metodista de São Paulo, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **A gente precisa falar de amor: educação para descolonizar o pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MURRAY, C.; MURRAY, K. M.; WAAS, G. A. **Child and teacher reports of teacher-student relationships: concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms**. Journal of Applied Developmental Psychology, n. 29, 2008.

MUSTAFA, A. R. **As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus: um estudo etnolinguístico nos espaços culturais indígenas**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2018. Disponível em: <https://ri.uea.edu.br/server/api/core/bitstreams/1b93b508-9aa3-4dc8-954c-8673ef624dc5/content>. Acesso em: 30 maio 2025.

MUSTAFA, F. **Povos indígenas e a educação em contextos urbanos: um estudo na comunidade Parque das Tribos**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2018.

MUSTAFA, Amanda Ramos. **As Línguas Étnicas no Parque das Tribos em Manaus: um estudo etnolinguístico nos espaços culturais indígenas Uka Umbuesara Wakenai Anumarchit e Kokama**. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Faculdade de Letras e Artes, Universidade Estadual do Amazonas, Manaus, 2018.

NAGAMINE, L. Y. **Uma aproximação à realidade de indígenas no contexto urbano**. UFPR, 2024.

NASCIMENTO, A. C.; VIEIRA, C. M. N. **O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade**. Revista Cordis, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/download/26141/18771/0>. Acessado em: 15 maio 2024.

NASCIMENTO, A. P. do. **Pluralidade étnica e identidades coletivas: a construção da comunidade Parque das Tribos em Manaus**. Revista Interculturalidade, v. 8, n. 1, 3, 2020.

NEPOMOCENO, T. A. R.; CARNIATTO, I. **Inclusão na perspectiva da educação básica pública: desafios e possibilidades**. Diversitas Journal, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO (INE EAD). **Fundamentos da educação inclusiva e especial**. [S. l.]: INE EAD, [s.d.]. Disponível em: www.institutoine.com.br. Acesso em: 24 ago. 2023.

NÚBIA B. R. R. **Catequese e escravização: a submissão dos indígenas na formação do Império**. São Paulo: HUCITEC, 2009.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. **Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial**. Revista brasileira de educação especial, vol. 26, n. 2, Bauru, 2020.

OLIVEIRA, A. G. **Políticas linguísticas na Amazônia Ocidental: a promoção e preservação das línguas indígenas**. Muiraquitã - Revista de Letras e Humanidades, 2024.

OLIVEIRA, A. M. de (Org.) **Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica**. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 22, p. 119-132, mai./ago. 2017.

OLIVEIRA, C. C. B.; MANZINI, E. J. **Encaminhamento e perfil do Público-alvo da Educação Especial de uma sala de recursos multifuncionais: Estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, Out.-Dez., 2016.

OLIVEIRA, F. S. de. **Mobilizações e resistências indígenas em contextos urbanos: demandas e desafios**. Revista Brasileira de Direitos Indígenas, Manaus, v. 5, n. 1, 2024.

OLIVEIRA, J. P. de. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, J. P. de. **Povos indígenas no Brasil: identidade, diversidade e direitos**. São Paulo: Contexto, 2024.

OLIVEIRA, J. **Tradições indígenas e globalização**. Brasília: Editora da UnB, 2015.

OLIVEIRA, M de F.; SENNA, M. C. da S. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial: o lugar das instituições especializadas**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1195-1210, out./dez. 2015.

OLIVEIRA, M. A. **Rituais indígenas e resistência cultural: práticas espirituais e políticas na contemporaneidade**. 2019. 215 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/6789>. Acesso em: 12 out. 2023.

OLIVEIRA, M. C. **Educação inclusiva: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2015.

OLIVEIRA, M. C. **Políticas de inclusão escolar: desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

OLIVEIRA, M. de F.; SENNA, M. C. da S. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial: o lugar das instituições especializadas**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1195-1210, out./dez. 2015.

OLIVEIRA, M. I. de. **Povos indígenas em Manaus/AM e o desenvolvimento de políticas públicas da educação escolar indígena.** Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 300–321, 2024.

OLIVEIRA, M. I. de. **Povos indígenas em Manaus/AM e o desenvolvimento de políticas públicas da educação escolar indígena.** Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 298–319, maio/ago. 2024.

OLIVEIRA, M., & WEISS, R. **David Emile Durkheim: a atualidade de um clássico.** Curitiba: Ed da UFPR, 2011.

OLIVEIRA, M.; MANZINI, E. J. **Educação Especial e Inclusão: Avanços e Desafios.** São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

OLIVEIRA, P. de. **A construção da identidade indígena no Brasil.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

OLIVEIRA, R. N. de. **Expansão urbana e os impactos sobre territórios indígenas em Manaus.** Revista Geopolítica da Amazônia, Manaus, v. 6, n. 2, 2020.

OLIVEIRA, R. R.; SENNA, I. B. **O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos.** Educ. Soc., v. 36, 2015.

OLIVEIRA, R. T. C.; SENNA, E. **Educação básica no primeiro decênio do século XXI: entre a política de inclusão e a efetivação de direitos sociais.** In: BACKES, José Licínio; OLIVEIRA, R. T. C.; PAVAN, Ruth (Org.). Políticas educacionais, currículo e diversidade cultural na educação básica. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

OLIVEIRA, T.; ABREU, S. P. **Caminhos legislativos e educacionais inclusivos percorridos por pessoas com deficiência no Brasil.** Revista LEPH, Niterói, 2017. Disponível em: www.periodicos.uff.br Acesso em: 02 set. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos das Pessoas deficientes, 1975.** Disponível em: <https://bit.ly/3aPAhF9>. Acesso em: 04 fev. 2021.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAIVA, D. P. O. **Dominação social da natureza observada a partir das ameaças ao Parque Indígena do Xingu.** Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal Fluminense, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/25640/TCC%20-%20Danielle%20Pereira%20de%20Oliveira%20Paiva.pdf?sequence=1>. Acessado em: 14 set. 2023.

PAIVA, D. P. O. **Território Indígena: Terra de resistência.** Revista Tekoa, Universidade Federal Fluminense, 2024. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/tekoa/article/download/3501/3413/15991>. Acessado em: 13 set. 2023.

PALMA FILHO, J. C. **A educação brasileira no período 1960-2000: de JK a FHC.** São Paulo: UNESP, 2005.

PAVARINO, R. **A fase simbólica da representação: interpretação e assimilação dos elementos familiares.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, J. C. M. **Indígenas na metrópole: lutas multiétnicas e identidade coletiva na cidade de Manaus (AM).** Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2018.

PEREIRA, J. C. M. **Os indígenas na cidade de Manaus: identidade coletiva e lutas multiétnicas.** UFRJ, 2018.

PEREIRA, V. **Inclusão escolar: histórico e análise das garantias legais da pessoa com deficiência.** Revista Científica Novas Configurações: diálogos plurais, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistanovasconfiguracoes.com.br/artigo/inclusao-escolar-historico-e-analise-das-garantias-legais-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PINTO, J. M. **Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2019.

PLETSCH, M. D. **Educação inclusiva: desafios da escola contemporânea.** Rio de Janeiro: Wak, 2015.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. **Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras.** Iberoamericana de Educação, 2019. Disponível em: www.periodicos.fclar.unesp.br Acesso em: 15 jul. 2024.

PLETSCH, Marcia Denise. **Políticas públicas e práticas inclusivas: contribuições para a efetivação da educação inclusiva no Brasil.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 17-32, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X14605>. Acesso em: 20 maio 2025.

POKER, R. B. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

POKER, R. B.; VITTA, F. C. F.; GIROTO, C. R. M. **10 anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em debate: trajetória, limites e desafios.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, 2018.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara.** 4. ed. São Paulo: Mazza Edições, 2019.

PRIETO, R. C. **Educação inclusiva: dos princípios à prática.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.** Clacso, Buenos Aires, 2000. Disponível em: bibliotecavirtual.clacso.org.ar. Acesso em: 22 de março 2024.

RAMOS, A. **Cultura e mercantilização.** São Paulo: Editora da USP, 2018.

RASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 14 ago. 2022.

REICHEL-DOLMATOFF, G. **Amazonian cosmos: the sexual and religious symbolism of the Tukano Indians.** Chicago: The University of Chicago Press, 1971.

RIBEIRO, C. A. **História econômica do Amazonas.** Manaus: Editora do Amazonas, 2005.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil.** 1. Ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 1995.

RIBEIRO, R. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** São Paulo: Editora Exemplo, 2020.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **O Estatuto da Criança e do Adolescente: 20 anos de avanços e desafios.** Rio de Janeiro: Cortez, 2009.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 41.

ROCHA, D. S. da. **Lideranças indígenas urbanas e o direito à cidade: experiências de resistência no Parque das Tribos.** Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2022.

RODRIGUES, I. M. et. al. **A escola indígena no direito brasileiro.** RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber, 2024.

ROMANELLI, G. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes, 2000.

ROMERO, A. P. H. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2006.

ROMERO, S. **A inclusão escolar na rede regular de ensino.** São Paulo: Cortez, 2006.

ROSA, M. **A mobilidade Warao no Brasil e os modos de gestão de uma população em trânsito.** E-papers, 2021.

ROSA, M. do N. **Saberes indígenas e educação: territórios de resistência e afirmação.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2023.

ROSA, M. do N. **Saberes indígenas e educação: territórios de resistência e afirmação.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas – EDUA, 2023.

ROSA, M.; REIS, R. **Povos indígenas em contextos urbanos na América Latina: algumas considerações a partir da realidade brasileira.** Espaço Ameríndio, 2023.

SÁ, Celso Pereira de. **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria.** Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

SÁ, M. A. de. **Interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena: algumas reflexões a partir do Censo Escolar.** XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE – 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas, 2012.

SÁ, M. A. de. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá.** São Carlos: UFSCar, 2015.

SÁ, M. A. de; CAIADO, K.R.M. **A Educação Especial na Educação Escolar Indígena: contribuições da pesquisadora Marilda Moraes Garcia Bruno.** Interfaces da Educação, Paranaíba, v.9, n.27, p. 399-417, ISSN 2177-7691. 2018.

SÁ, M. A.; RIBEIRO, E.A.; GONÇALVES, T.G.G.L. **Escolares indígenas com deficiência no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica (2010, 2015 e 2020).** Revista brasileira Estudos pedagógicos, Brasília, v. 104, 2023.

SÁ, Michele Aparecida de. **O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Grande Dourados, 2011.

SANTOS, A. Baré. **Histórias do meu povo: memória, resistência e tradição do povo Baré.** Manaus: Edição do Autor, 2006.

SANTOS, A. dos. **Povos indígenas em contexto urbano: identidades e políticas públicas em Manaus.** Manaus: Editora da UEA, 2017.

SANTOS, A. dos. **Povos indígenas em contexto urbano: identidades e políticas públicas em Manaus.** Manaus: Editora da UEA, 2017.

SANTOS, A.; PEREIRA, J. C. M. **Movimento indígena e quilombola: lutas sociais e políticas públicas no meio rural amazônico.** Argumentum, 2019.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, out. 2007.

SANTOS, G. S. dos. **Cacique Messias Kokama, “o espírito do guerreiro”: estratégias, resistência e a construção do reconhecimento do Parque das Tribos.** Nova Cartografia Social da Amazônia, 2020.

SANTOS, G. S. dos. **Territórios pluriétnicos em construção: a proximidade, a poiesis e a praxis dos indígenas em Manaus.** 2016. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5824>. Acesso em: 15 maio 2022.

SANTOS, J. C.; PEREIRA, M. A. **Desafios da moradia indígena em áreas urbanas.** Revista Brasileira de Antropologia Urbana, v. 12, n. 1, 2019.

SANTOS, J. C.; PEREIRA, M. A. **Desafios da moradia indígena em áreas urbanas.** Revista Brasileira de Antropologia Urbana, v. 12, n. 1, 2019.

SANTOS, J. N. **Educação escolar indígena no município de Manaus** (2005 – 2011). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3159>. Acesso em: 15 maio 2022.

SANTOS, L. R. et al. **Challenges and achievements of school inclusion in Brazil**. ARACÊ, 2024.

SANTOS, M. **Ancestralidade e Educação Escolar Indígena: tecendo saberes**. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, S. P. R. dos et. al. **Educação inclusiva e diversidade cultural**. ARACÊ, 2024.

SARMENTO, D. **Direitos fundamentais e relações privadas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

SARMENTO, M. J. **A infância e o ECA: direitos, políticas e práticas**. In: Crianças e adolescentes: sujeitos de direitos. São Paulo: Cortez, 2013.

SASSAKI, R. K. **Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão**. Revista Reação, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 2012. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <https://archive.org/details/inclusaoconstrui0000sass>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significado, controvérsias e perspectivas**. Ed. Autores Associados. Campinas – SP, 2014.

SCHUBERT, A. M. P.; FLORES, B. N.; MASCARENHAS, R. **Indígenas em contexto urbano: “Aquele que deve morrer”**. Revista Unitas, 2024. Disponível em: <https://revista.fuv.edu.br/index.php/unitas/article/download/2901/2606/10444>. Acessado em: 12 jun. 2023.

SEBASTIAN, E. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, jul./dez.2010.

SEGATTO, C.; ALVES, M.; PINEDA, A. **Changes in Brazilian education policy and the rise of right-wing populism**. British Educational Research Journal, 2021.

SEMED. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus. Manaus: Secretaria Municipal de Educação, 2017**. p. 50. Disponível em: <<https://manaus.am.gov.br/semed/wp-content/uploads/sites/3/2023/02/Diretrizes-da-E-E-Indigena-do-Municipio-de-Manaus-aprovada-pelo-conselho.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2023.

SILVA, A. C.; BICALHO, P. S. S.; SOARES, W. M. **Dando voz à resistência: a importância da oralidade nos meios acadêmicos**. Revista UFG, 2024. Disponível em: <http://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/80368>. Acessado em: 12 jun. 2023.

SILVA, A. G. **O movimento apaeano no Brasil: Um estudo documental (1954-1994)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

SILVA, A. L. da. **A educação escolar indígena: um campo de pesquisa e de ação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, nov. 2001.

SILVA, A. S. **Do fio a terra: o apagamento e a subjetividade da identidade indígena contemporânea no Brasil**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/23572>. Acessado em: 5 de mai. 2023.

SILVA, C. R. da. **Educação especial e inclusão na Amazônia: trajetórias, desafios e perspectivas**. Porto Velho: Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2022.

SILVA, C. R. da. **Educação especial e inclusão na Amazônia: trajetórias, desafios e perspectivas**. Porto Velho: Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2022.

SILVA, D. M. **Políticas de inclusão e integração: avanços e desafios na educação brasileira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, E. G. **Indígenas no contexto urbano: identidade, cultura e educação dos indígenas residentes na Comunidade Nações Indígenas Tarumã Manaus**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2019.

SILVA, E. O. et al. **Sistema educacional inclusivo no Brasil: uma revisão sistemática dos últimos 05 anos**. ARACÊ, 2024.

SILVA, F. M. M. Abordagem histórica da educação especial no Brasil. **ID on line Revista de Psicologia**, 2018. Disponível em: www.idonline.emnuvens.com.br . Acesso em: 01 mar. 2024.

SILVA, F. O. et al. **A história da superdotação na educação brasileira**. Anais do Congresso Nacional de Educação, 2019.

SILVA, I. S. C. **Uma análise da garantia constitucional do direito à moradia digna: a manutenção e efetivação do mínimo existencial**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2305/1/ISABELLA%20SILVA%20CUNHA%20TCC.pdf>. Acessado em: 17 abr. 2024.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 22. Ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

SILVA, J. A. **Os direitos dos povos indígenas na Constituição de 1988**. JusBrasil, 2010.

SILVA, J. C. **Urbanização extensiva e reconfiguração rural na Amazônia: uma proposta teórico-metodológica baseada em indicadores demográficos e espaciais**. SciELO, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeur/a/LvMdTWfQzZK6htykpBDypfC/>. Acessado em: 22 abr 2023.

SILVA, J. R. A.; SANTOS, J. O. L. **Atendimento Educacional Especializado, Autismo e Habilidades Sociais em Ambientes Escolares: Um estudo de revisão**. REVISTA AMAZÔNIDA, 2016, ANO 01, Nº 02.

SILVA, J. **Três mil pessoas beneficiadas: Parque das Tribos ganha reservatório**. G1, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/especial-publicitario/aguas-de-manaus/aguas-de-manaus/noticia/2024/08/02/tres-mil-pessoas-beneficiadas-parque-das-tribos-ganha-reservatorio.ghtml>. Acessado em: 15 jun. 2024.

SILVA, K. P. **Educação escolar indígena em contexto urbano: o caso do CMEEI Wakenai Anumarehit**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2021.

SILVA, K. S. **As línguas faladas na comunidade multiétnica Parque das Tribos em Manaus**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2022, p. 29. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9097/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o_K%C3%A1tiaSilva_PPGL.pdf. Acesso em: 05 dez. 2023.

SILVA, L. M.; FERREIRA, M. S. **Educação inclusiva e interseccionalidade: desafios e possibilidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, M. A. da. **Educação e exclusão social: desafios para a universalização do direito à educação no Brasil**. São Paulo: Editora Exemplo, 2018.

SILVA, M. A. da. **História de Manaus: das origens ao ciclo da borracha**. Manaus: Editora Amazonas, 2015.

SILVA, M. G. da. **Acesso a serviços públicos e qualidade de vida em comunidades indígenas urbanas**. Cadernos de Políticas Públicas, Manaus, v. 9, n. 2, 2024.

SILVA, M. **Indígenas urbanos: desafios da convivência cultural e territorial em Manaus**. Revista Amazônica de Antropologia, v. 15, n. 2, 2020.

SILVA, M. L. R. **Movimentos migratórios indígenas e suas implicações educacionais**. Cadernos de Educação e Diversidade, v. 7, n. 2, 2019.

SILVA, R. C.; DINIZ, J. **Povos indígenas urbanos e resistência territorial: a trajetória do Parque das Tribos**. Nova Cartografia Social da Amazônia, 2023. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/povos-indigenas-urbanos-resistencia-territorial-parque-das-tribos>. Acessado em: 22 jun. 2024.

SILVA, R. G. da; MATOS, K. R. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Revista Educação Especial, v. 26, n. 46, p. 91-112, 2013.

SILVA, R. M.; MATOS, M. A. S. **Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re)pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus**. Manaus: UFAM, 2013.

SILVA, R. N. da. **Comunidades indígenas urbanas e a luta por território: experiências do Parque das Tribos em Manaus**. Belém: EDUFPA, 2021.

SILVA, R. N. da. **Comunidades indígenas urbanas e a luta por território: experiências do Parque das Tribos em Manaus**. Belém: EDUFPA, 2021.

SILVA, R.; GLAT, D.; MATOS, K. R. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Revista Educação Especial, v. 26, n. 46, p. 91-112, 2013.

SILVA, S. M. **Educação multi/intercultural e o diálogo com os professores sobre a diferença no contexto escolar**. RevistAleph, n. 36, 2021, p. 68. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3pZKycNjVcJJyszwfChvSwQ>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SILVA, M. M., RIBEIRO, M. J. P., & FERREIRA, R. **Biopirataria e explorações ocorridas no Brasil: um relato-denúncia de práticas criminosas contra povos indígenas**. Revista REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, 9(1), e21031. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil, 2021.

SILVEIRA, C.; CALGARO, C. **Democracia participativa, tutelas coletivas e o princípio da subsidiariedade na construção de políticas públicas locais: estudo a partir do Sistema Único de Assistência Social**. 2016.

SIMAS, G. da P. **Maracá: um estudo à luz da prática simbólica e da vivência espiritual e cultural do povo Tabajara da Paraíba**. 2023. 198 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/33769>. Acesso em: 20 set. 2023.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. **Desafios da educação escolar indígena**. Revista Escrita, n. 11, v. 1, Gave, RJ, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.escrita.16373>. Acesso em: 04 jan. 2025.

SIMAS, L. F.; MUSTAFÁ, I. F.; CARDOSO, A. C. **Parque das Tribos: territorialização, conflitos e a construção de um território indígena urbano na área do Tarumã na cidade de Manaus - AM**. Anais do ENANPEGE, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA137_ID208314112021001414.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SMITH, L. T. **Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples**. 2. ed. London: Zed Books, 2012.

SOARES, B. S.; RIBEIRO, I. P. **A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e na PNEE 2020**. Educação e Pesquisa, 2023.

SOUTO, D. I. P. **Identidade, memória e ancestralidade: as vozes das mulheres indígenas em poemas de Auritha Tabajara e Eliane Potiguara**. Universidade Federal da Paraíba, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/25774/1/%5bTCC%5d%20Dallet%20Isla%20Pereira%20Souto.pdf>. Acessado em: 12 jun. 2023.

SOUZA, A. C. B. **O direito à educação no Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e desafios**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SOUZA, A. D. de. **Construção do reconhecimento: um estudo da educação Kokama na comunidade Nova Esperança**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.

SOUZA, D. F.; GÓES, M. C. R. **Inclusão escolar: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, É. D. S. E. e. al. **Contexto amazônico e a formação de professores/as do campo no Amazonas**. Revista Brasileira de Educação do Campo, 2022.

SOUZA, I. C. **Urbanização e transformação dos sistemas indígenas de manejo de recursos naturais: o caso do Alto Rio Negro**. Acta Amazônica, 2021.

SOUZA, I. S. **Determinantes da institucionalização de crianças e adolescentes em tempos da doutrina da proteção integral**. 2017.

SOUZA, J. C. de. **Educação indígena e valorização cultural: desafios e perspectivas**. Manaus: Editora Amazônia, 2015.

SOUZA, J. R. **Educação escolar indígena no município de Manaus (2011 – 2021): percursos e desafios em torno das políticas públicas municipais**. Universidade do Estado do Amazonas, 2021, p. 37.

SOUZA, J. R. **Os ciclos econômicos da borracha e a Zona Franca de Manaus**. Research Society and Development, 2018, p. 112-114. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29103>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SOUZA, K. F. de. **Regimes e transformações cosmológicas da pajelança Sateré-Mawé**. 2010. 204 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2882>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SOUZA, M. C. **Manaus: formação e transformação urbana na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2018.

SOUZA, M. C. **Manaus: formação e transformação urbana na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2018.

SOUZA, M. S.; CARDENES, L. **Vigilância em saúde entre povos indígenas no enfrentamento da Covid-19: uma revisão de escopo**. Ciência & Saúde Coletiva, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/7493WRcqbzxJhnn9K8QXPBh/>. Acessado em: 23 ago. 2024.

SOUZA, M.; PIRES, S. R. **História das políticas educacionais brasileiras: rupturas, transformações e desafios**. Rev. Ciên. Hum., v. 27, n. 121, 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/historia-das-politicas-educacionais-brasileiras-rupturas-transformacoes-e-desafios/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SOUZA, R. **Democracia e proteção social no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

SOUZA, V. A. **Pandemia e povos indígenas urbanos: vulnerabilidades e ações de resistência em Manaus**. Revista Amazônica, v. 19, n. 2, 2021.

SOUZA, V. **Presença indígena em Manaus: trajetórias, memórias e resistências**. Manaus: Editora Valer, 2021.

SPINK, P. K. **Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construtivista**. Psicologia & Sociedade. 15 (2): 18-42; jul./dez.2003. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

STOCK, B. S.; FONSECA, T. M. G. **Para desacostumar o olhar sobre a presença indígena no urbano**. Psicologia & Sociedade, v. 25, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/TsvsXG6xMrHzTG9qnr4ym6c/>. Acessado em: 22 jun. 2024.

TAKUÁ, C. **Para não esquecer: caminhos de cura, educação e espiritualidade**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2020.

TAPEBA, J. M. **Reexistência indígena em contextos urbanos: desafios e estratégias em Manaus**. Manaus: Editora Valer, 2020.

TAVARES, L.; TAVARES, L. **A resistência indígena no Brasil: do século XVI ao século XXI**. Brasília: Editora UnB, 2019.

TEMBÉ, D. **Saberes do Povo Tembé: memória, espiritualidade e resistência**. Belém: Edição do Autor, 2018.

TEMBÉ, D. **Território é vida: resistência e espiritualidade**. Belém: Edição do Autor, 2018.

TOLEDO, V. M. **What is ethnoecology? Origins, scope and implications of a rising discipline**. *Etnoecológica*, v.1, n.1, p.5–21, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Convenção de Guatemala, 1999**. Disponível em: <https://bit.ly/3aEuvWN>. Acesso em: 04 fev. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca, 1994**. Disponível em: <https://bit.ly/39N3Doc>. Acesso em: 04 fev. 2021.

UNESCO. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, 2001**. Disponível em: <https://bit.ly/2YLhvZJ>. Acesso em: 04 fev. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a realização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: UNESCO, 2015.

VARGAS, A. M. R. O. **Adaptação curricular para alunos com necessidades educacionais especiais**. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*, 2024.

VIEIRA, C. M. N.; NAGLIS, S. G. B. **Povos indígenas em contexto urbano: as tensões e os desafios na busca pela afirmação étnica na cidade**. *Revista NUPEM*, 2023. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/4876>. Acessado em: 12 jun. 2023.

VIVARTA, V. **Mídia e diversidade**. Brasília: ANDI, Fundação Banco do Brasil, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A Inconstância da Alma Selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 1998.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

Walsh, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. In: Candau, Vera Maria (org.). *Educação intercultural: experiências e reflexões*. Petrópolis: Vozes, 2009.

WALSH, C. **Interculturalidade, Estado, sociedade: lutas (de)coloniais de nossa época**. In: WALSH, C. (Org.). *Interculturalidade, descolonização do Estado e do conhecimento*. Quito: UASB, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, colonialidad y educación**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010.

WEBER, F. **A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?** *Horizontes Antropológicos*, v. 15, n. 32, 2009, p. 1

WERÁ, Kaká. **Tupã Tenondé: a criação do universo segundo a tradição Guarani**. São Paulo: Peirópolis, 1996.

YAWANAWÁ, Tainá. **Cidade, território e cosmopolítica indígena**. Rio Branco: Edição do Autor, 2020. p. 60.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APENDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PROFESSORES INDÍGENAS

1. Identificação:	1.1 Idade:	1.2 Sexo: F () M ()	1.3 Etnia:
2.1 Forma de Ingresso ao serviço público Concurso Público () Processo Seletivo Simplificado PSS () Outros: _____			2.2 Nome das escolas que trabalhou com estudantes indígenas: _____ _____
2.3. Além de professor você exerce alguma outra atividade como meio de sobrevivência? Em caso positivo, qual atividade?			
2.4 Qual a sua formação acadêmica? Tecnólogo () _____ _____ Graduação () _____ _____ Especialização () _____ _____ Mestrado () _____ _____ Doutorado () _____ _____			2.5 Fale de sua trajetória na educação indígena _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

2.6 Participação em Programa de Formação Continuada nos últimos 5 anos. Em caso positivo, quais? Em caso negativo, escrever não participei. 2.7 Qual instituição ofereceu a formação? 2.7.1 Participou de formação continuada promovida pela SEDUC/AM ou SEMED/Manaus, específica para atuação com estudantes indígenas? 2.7.2 Quantos anos você tem de experiência como professor(a) na educação indígena?
3. Na sua opinião o que é educação escolar indígena? 3.1 Em sua visão, como a educação indígena deve acontecer para os alunos indígenas? 3.1.1 Você percebe alguma diferença nos modelos de ensino praticados na capital em comparação com o que é praticado nas aldeias? Se sim. Quais são as diferenças? 3.1.2 Como a educação indígena deve acontecer para os alunos indígenas nas escolas ou espaços escolares da capital? 3.1.2 Como a educação indígena deve acontecer para os alunos indígenas nas escolas ou espaços escolares nas aldeias? 3.2 Quais são os objetivos da educação indígena na sua visão? 3.3 Na sua visão, de que forma a educação indígena é oferecida atualmente na capital?

3.3.1 3.3 Na sua visão, de que forma a educação indígena é oferecida atualmente nas aldeias?

3.4 Aqui na comunidade parque das tribos existem escolas ou espaços escolares que oferecem a educação indígena? Se sim, quais?

3.4.1 Você saberia dizer se os professores que atuam nessas escolas ou espaço escolares são indígenas?

3.4.2 Na sua opinião, existem impactos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes indígenas sendo realizado por professores não indígenas? Se sim, quais seriam?

3.5 Em sua opinião, a educação indígena deve ser diferenciada? Se sim, por que?

4. O que é deficiência pra você?

4.1 Como a sua etnia lida com a deficiência? Qual o entendimento e as formas de conduta cultural?

4.1.2 Como é feita a identificação, quem é o responsável pela identificação?

4.1.3 Uma vez sendo identificado alguma deficiência, o que acontece com o indígena?

5. O que é a educação especial para você?

5.1 Como você percebe a inclusão nas escolas e ou espaços escolares indígenas na capital?

5.2 Como você percebe a inclusão nas escolas e ou espaços escolares indígenas na comunidade parque das tribos?

5.3 Como você percebe a inclusão nas escolas e ou espaços escolares indígenas nas aldeias?

5.4 Existem alunos com deficiência nas escolas indígenas e/ou espaços escolares indígenas na comunidade parque das tribos?

5.5 Existe alguma diferença de transmissão dos saberes indígenas e demais componentes curriculares para os alunos publico alvo da educação especial?

6. O que é a inclusão pra você?

6.2 O que você percebe da inclusão escolar?

6.3 As escolas e/ou os espaços escolares indígenas, precisam de inclusão, ou é algo indiferente para os objetivos educacionais na educação indígena?

6.4 Você conhece a Política Nacional de Educação Especial?

6.5 Como indígena atuante na educação, você se sente contemplado por essa política? Percebe que os seus alunos são contemplados?

6.6 Quais são os alunos que tem direito à educação especial, você conhece o publico da educação especial conforme a Política Nacional da Educação Especial?

6.7 Você conhece os modelos de educação oferecidos aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), como por exemplo as salas de recursos multifuncionais (SRM)?

6.8 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) acontece nas escolas e/ou espaços escolares na comunidade parque das tribos?

6.9 Como ocorre o encaminhamento do aluno ao AEE em SRM? Quais os critérios adotados pela escola para o acesso do aluno à sala de recursos multifuncionais?
6.10 O laudo é obrigatório para efetuar a matrícula do aluno na Sala de recursos multifuncional?
7. Existe planejamento individualizado para os alunos PAEE nas escolas e ou espaços escolares indígenas?
8. Como acontece a organização do AEE nas escolas e/ou espaços escolares indígenas na comunidade parque das tribos?
9. Existem atividades de suplementação e complementação escolar para o ensino regular nas escolas da comunidade parque das tribos?
10. Existem articulações entre os professores do ensino regular e os professores de SRM? Se sim, como é realizado?
11. Quais são os métodos de ensino utilizados com os alunos indígenas PAEE?
12. Quais são os objetivos de ensino para os alunos indígenas PAEE?
13. Quais são os procedimentos de transmissão do conhecimento usados para os alunos indígenas PAEE?

APENDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS LÍDERANÇAS ÉTNICAS

1. Identificação:	1.1 Idade:	1.2 Sexo: F () M ()	1.3 Etnia:
2.1 Comunidades que liderou			2.2 Comunidade/aldeia que lidera atualmente
2.3. Você exerce alguma outra atividade como meio de sobrevivência? Em caso positivo, qual atividade?			
2.4 Qual a sua formação acadêmica? Tecnólogo () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () 		2.5 Fale de sua trajetória na liderança de seu povo 	
2.6 Como aconteceu o processo emancipatório das famílias para a capital?			
2.6.1 Como surgiu a comunidade parque das tribos (CPT)?			
2.6.2 Após o surgimento, como ocorreu a organização social da comunidade parque das tribos?			

2.6.3 Qual era a principal liderança na comunidade no surgimento? Qual é hoje?

2.6.4 Quantas etnias moram na comunidade atualmente?

2.6.4 Saberá estimar o número de famílias que residem na CPT?

2.6.5 Como se dá a organização política da CPT atualmente? Recebem apoio de algum órgão público ou organizações não governamentais?

2.6.6 Quais são os aspectos culturais mantidos e praticados na CPT, considerando sua pluralidade étnica?

2.6.7 Quais são os rituais e cerimônias realizadas na CPT?

2.6.8 Quais foram as lutas enfrentadas no processo emancipatório?

2.6.9 Quais são as lutas atuais dos indígenas que moram na CPT?

3. Na sua opinião o que é educação escolar indígena?

3.1 Em sua visão, como a educação indígena deve acontecer para os alunos indígenas?

3.1.1 Você percebe alguma diferença nos modelos de ensino praticados na capital em comparação com o que é praticado nas aldeias? Se sim. Quais são as diferenças?

3.1.2 Como a educação indígena deve acontecer para os alunos indígenas nas escolas ou espaços escolares da capital?

3.1.2 Como a educação indígena deve acontecer para os alunos indígenas nas escolas ou espaços escolares nas aldeias?

3.2 Quais são os objetivos da educação indígena na sua visão?

3.3 Na sua visão, de que forma a educação indígena é oferecida atualmente na capital?

3.3.1 3.3 Na sua visão, de que forma a educação indígena é oferecida atualmente nas aldeias?

3.4 Aqui na comunidade parque das tribos existem escolas ou espaços escolares que oferecem a educação indígena? Se sim, quais?

3.4.1 Você saberia dizer se os professores que atuam nessas escolas ou espaço escolares são indígenas?

3.4.2 Na sua opinião, existem impactos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes indígenas sendo realizado por professores não indígenas? Se sim, quais seriam?

3.5 Em sua opinião, a educação indígena deve ser diferenciada? Se sim, por que?

4. O que é deficiência pra você?

4.1 Como a sua etnia lida com a deficiência? Qual o entendimento e as formas de conduta cultural?

4.1.2 Como é feita a identificação, quem é o responsável pela identificação?

4.1.3 Uma vez sendo identificado alguma deficiência, o que acontece com o indígena?

4.1.4 Em sua etnia, o que a ancestralidade ensina no contexto da deficiência?

5. O que é a educação especial para você?

5.1 Como você percebe a inclusão nas escolas e ou espaços escolares indígenas na capital?

5.2 Como você percebe a inclusão nas escolas e ou espaços escolares indígenas na comunidade parque das tribos?

5.3 Como você percebe a inclusão nas escolas e ou espaços escolares indígenas nas aldeias?

5.4 Existem alunos com deficiência nas escolas indígenas e/ou espaços escolares indígenas na comunidade parque das tribos?

5.5 Existe alguma diferença de transmissão dos saberes indígenas e demais componentes curriculares para os alunos público alvo da educação especial?

6. O que é a inclusão pra você?

6.2 O que você percebe da inclusão escolar?

6.3 As escolas e/ou os espaços escolares indígenas, precisam de inclusão, ou é algo indiferente para os objetivos educacionais na educação indígena?

6.4 Você conhece a Política Nacional de Educação Especial?

6.5 Como indígena atuante na educação, você se sente contemplado por essa política? Percebe que os seus alunos são contemplados?

6.6 Quais são os alunos que tem direito à educação especial, você conhece o público da educação especial conforme a Política Nacional da Educação Especial?

6.7 Você conhece os modelos de educação oferecidos aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), como por exemplo as salas de recursos multifuncionais (SRM)?

6.8 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) acontece nas escolas e/ou espaços escolares na comunidade parque das tribos?

6.9 Como ocorre o encaminhamento do aluno ao AEE em SRM? Quais os critérios adotados pela escola para o acesso do aluno à sala de recursos multifuncionais?

6.10 O laudo é obrigatório para efetuar a matrícula do aluno na Sala de recursos multifuncional?

7. Existe planejamento individualizado para os alunos PAEE nas escolas e ou espaços escolares indígenas?

8. Como acontece a organização do AEE nas escolas e/ou espaços escolares indígenas na comunidade parque das tribos?

9. Existem atividades de suplementação e complementação escolar para o ensino regular nas escolas da comunidade parque das tribos?

10. Existem articulações entre os professores do ensino regular e os professores de SRM? Se sim, como é realizado?

11. Quais são os métodos de ensino utilizados com os alunos indígenas PAEE?

12. Quais são os objetivos de ensino para os alunos indígenas PAEE?

13. Quais são os procedimentos de transmissão do conhecimento usados para os alunos indígenas PAEE?

APENDICE C – TABELA ESTADO DA ARTE

ORD.	TEMÁTICA	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	IES/PPG/REV	TIPO	ANO	AUTOR	ORIENTA DO(A)
1	Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da Região da Grande Dourados	Investigar a infância e as condições de vida da criança indígena Kaiowá e Guarani, com deficiência, em aldeias da Região da Grande Dourados, buscando mapear as políticas sociais, de saúde e educação, implementadas nas aldeias de Dourados e de Paranhos.	Abordagem sócio-antropológicas e de organização social; Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental; Pesquisa qualitativa Pesquisa etnográfica Pesquisa de campo Análise dos dados sócio- antropológicos e de organização social	UFGD PPGE	D	2011	SOUZA, Vania Pereira da Silva	Marilda Moraes Garcia Bruno
2	O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação	Identificar os alunos com deficiência visual e as ações da gestão educacional para o atendimento às necessidades educacionais especiais da população indígena com deficiência visual.	Abordagem sócio-cultural Pesquisa quantitativa; Pesquisa qualitativa; Pesquisa bibliográfica; Estudo documental e Observação de campo.	UFGD PPGE	D	2011	SÁ, Mich ele Apare cida de	Marilda Moraes Garcia Bruno
3	A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola	Investigar a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá e compreender os processos de interação e comunicação na família e na escola.	Abordagem nos estudos culturais; Pesquisa qualitativa; Análise de documentos; Observação participante	UFGD PPGE	D	2011	COELHO, Lucia na Lopes	Marilda Moraes Garcia Bruno
4	A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez	Analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado para surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto das escolas indígenas do Município de Dourados/MS.	Abordagem nos estudos culturais; Pesquisa qualitativa; Pesquisa documental; Pesquisa bibliográfica; Observação de campo; Entrevista semi-estruturada	UFGD PPGE	D	2013	SOUZA, Maria do Carmo da Encarna ção Costa de	Marilda Moraes Garcia Bruno
5	A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola	Investigar as formas de comunicação e inclusão da criança surda indígena no contexto familiar e escolar das Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados, MS.	Abordagem etnográfica; Pesquisa qualitativa; Observação participante; Entrevistas semiestruturadas;	UFGD PPGE	D	2013	LIMA, Juliana Maria da Silva	Marilda Moraes Garcia Bruno
6	Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas	Desenvolver, em conjunto com os professores que atuam no AEE das escolas indígenas de Dourados, MS, um programa de formação continuada para investigar as ações pedagógicas presentes nas SRMs e analisar os impasses, os obstáculos e os desafios no AEE e na inclusão escolar.	Abordagem Estudos Culturais; Pesquisa colaborativa; Abordagem qualitativa; Observação participante.	UFGD PPGE	D	2014	SILVA, João Henrique da	Marilda Moraes Garcia Bruno
	Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá	Descrever, analisar e compreender a relação entre a educação especial e a educação escolar indígena na Terra Indígena de Araribá, no Estado de São Paulo.	Abordagem materialismo histórico; Análise de documentos; Entrevistas semiestruturadas	UFSCar PGEs	T	2015	SÁ, Michele Aparecida de	Katia Regina Moreno Caiado
	Educação Especial nas Escolas Indígenas: Análise do Censo Escolar de 2007-2010	analisar a interface entre a Educação Especial na Educação Escolar Indígena no Brasil, por meio de dados de matrículas do censo escolar entre os anos de 2007 – 2010.	- abordagem quantitativa; - Análise de documentos	UFSCar Rev Ed Especial	A	2015	SÁ, Michele Aparecida de CIA, Fabiana	

	Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos.	Avaliar a visao funcional e o desenvolvimento global de crianças indígenas Kaiowa e Guarani com paralisia cerebral na faixa etaria de zero a cinco anos nas aldeias de Dourados, MS.	Abordagem socioecológica; Pesquisa bibliográfica; Pesquisa qualitativa; Estudo de caso;	UFGD PPGE	D	2016	MATTOS O, Maria Goretti da Silva	Marilda Moraes Garcia Bruno
10	Concepção das deficiências entre os povos indígenas yanomami e waiwai : um olhar do pesquisador, do profissional da saúde e do educador	analisar a concepção dos povos waiwai e yanomami sobre a deficiência e seus impactos sobre as práticas socioculturais e a vida das pessoas com deficiência.	Abordagem etnográfica; Pesquisa qualitativa	M A K E N Z I	D	2016	Machado, Giselle Ferraz	Maria Eloisa Famá D'Antino
11	A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS	Analisar as ações de interpretação e tradução da Língua Brasileira de Sinais junto aos indígenas surdos em escolas comuns urbanas.	Caráter analítico-descriptivo; Pesquisa qualitativa; Entrevistas individuais/ semi-estruturadas	UFMS	D	2018	ARAUJO, Bruno Roberto Nantes	Alexandra Ayach Anache
12	Educação Especial na Educação Escolar Indígena: contribuições da pesquisadora Marilda Moraes Garcia Bruno	apresentar as contribuições que a pesquisadora Marilda Moraes Garcia Bruno trouxe para a interface da educação especial na educação escolar indígena no Brasil.	abordagem bibliométrica e adotamos como unidade de análise os trabalhos encontrados no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)	Interfases da Educ	A	2018	SÁ, Michele Aparecida de CAIADO, Katia Regina Moreno	
13	A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão	Investigar os discursos sobre as diferenças que circulam no contexto escolar.	Abordagem etnografia pós- crítica; Entrevistas; Observações; Análise documental; Análise dos discursos.	UFGD PPGE	T	2019	COELHO, Luciana Lopes	Marilda Moraes Garcia Bruno
14	Ações de políticas públicas da educação especial nas escolas indígenas acreanas	identificar se e como ocorriam as inter-relações entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena, nas ações de políticas públicas do Acre.	Pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, com abordagem de análise por meio do ciclo de políticas.	UFSC	A	2020	BATISTA, Geisa Cristina COSTA, Maria da Piedade Resende da DENARI, Fátima Elisabeth	
15	A educação especial em contexto indígena e as brincadeiras da etnia jeripancó	compreender a educação especial em contexto indígena e as brincadeiras da aldeia Jeripancó da terra indígena Ouricuri, situada no município de Pariconha no estado de Alagoas	pesquisa de campo, abordagem qualitativa	UFAM UFAL PUC-MINAS	A	2020	PEREIRA, Denilson D. SILVA, Tailde Correia FARIAS, Rosejane da Mota SILVA. Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e	
16	Escolares indígenas com deficiência no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica (2010, 2015 e 2020)	apresentar um retrato da escolarização de alunos indígenas com deficiência no Brasil a partir da análise dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.	Pesquisa quantitativa; Pesquisa qualitativa; Pesquisa bibliográfica; Análise documental.	Rev.Bras. est. Ped	A	2023	SÁ, Michele Aparecida de RIBEIRO,	

							Eduardo Adão GONÇALVES, Taisa G.G.L	
17	Produção científica brasileira nas interfaces educação especial e educação escolar indígena	produzir indicadores da produção científica nas interfaces Educação Especial e Educação Escolar Indígena, tendo como base teses de Doutorado e dissertações de Mestrado defendidas em Programas de Pós-Graduação brasileiros.	pesquisa bibliográfica tendo como base de dados o Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Após selecionadas, as teses e dissertações foram submetidas à análise bibliométrica, a partir da qual foram elaborados 12 indicadores da produção científica sobre a temática.	UFGD PERS.EM DIÁLO: Revista de Educação e Sociedade	A	2023	SÁ, Michele Aparecida de PETELIN, Kátia Pereira NOZU, Washington Cesar Shoiti	
18	Direito à educação de indígenas com deficiência no Brasil	analisar a produção político-normativa brasileira sobre as interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial.	trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uso de fontes documentais nacionais atinentes ao direito fundamental à educação dos povos indígenas e de pessoas com deficiência.	UFGD / Rev Videre	A	2024	PETELIN, Kátia Pereira NOZU, Washington Cesar Shoiti	
19	ESTUDANTES INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA EM MINAS GERAIS: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica	identificar e analisar o quantitativo de estudantes indígenas com deficiência presentes nas 20 escolas indígenas do Estado de Minas Gerais, sendo 19 vinculadas à rede estadual e 01 à rede municipal de ensino.	pesquisa descritiva que utilizou os dados do Censo Escolar da Educação Básica, especificamente os dados dos anos de 2008, 2010, 2015 e 2020.	UFSCar revista Momento diálogos em educação	A	2024	SÁ, Michele Aparecida de MENDES, Augusto César Cardoso BRAZÃO Letícia de Oliveira	
20	Formação de professores indígenas no movimento da inclusão escolar no contexto amazônico amazonense	discutir a formação de professores indígenas no movimento da inclusão escolar no contexto amazônico amazonense.	Os métodos de coleta de dados são as pesquisas bibliográficas e os documentais, e as análises o enfoque qualitativo.	UFAM	A	2024	MENEZES, Reinaldo Oliveira SIMAS, Hellen Cristina Picanço	

ANEXO 1 – TERMO DE ANUÊNCIA DA GERENCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DA SEMED MANAUS



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
DEPARTAMENTO GESTÃO EDUCACIONAL
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA



TERMO DE ANUÊNCIA

DECLARO para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "A concepção da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva Indígena", que será realizado pelo pesquisador (proponente) **Marcos Lázaro Pereira de Alcântara**, discente do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFAM, o qual terá apoio dessa Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED.

Manaus-AM, 25 de setembro de 2023.


Eneida Maria Barbosa Afonso
Responsável pela Gerência de Educação
Escolar Indígena
Portaria nº 0312/2023 - SEMED/MS

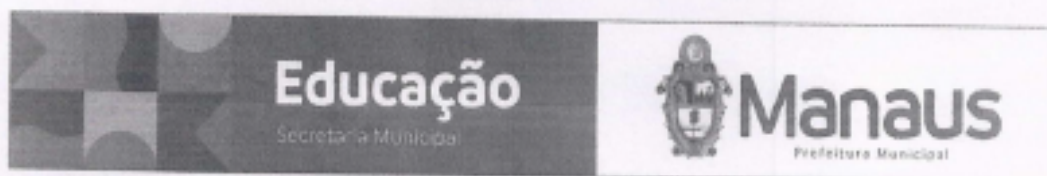
Gerente da GEEI SEMED/ Manaus-AM

ANEXO 2 – TERMO DE ANUÊNCIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED/MANAUS

23/02/2024, 13:38

PDF.js viewer

2024.18000.18125.0.003774 (VOLUME 1) - 2024.18000.18000.0.005766 (Folha 1)



OFÍCIO Nº 0157/2024-SEMED/GSGE

Manaus, 23 de fevereiro de 2024.

Ao Senhor
Marcos Lázaro Pereira de Alcântara
Telefone: (92) 98442-5654
E-mail: marcosalcantara01@gmail.com

Assunto: Recebimento da Carta de Anuência.

Prezado Senhor,

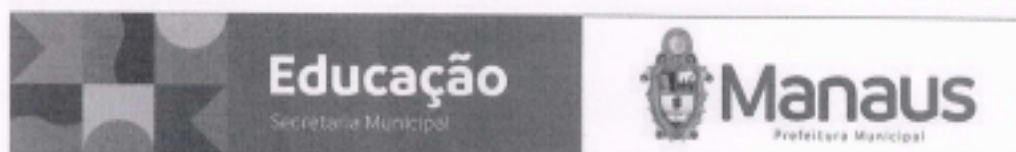
Com os nossos cumprimentos, considerando o teor do **Processo nº 2024.18000.18125.0.003774**, referente à autorização para execução da pesquisa **"A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA INDÍGENA"**, solicitamos comparecimento nesta Secretaria Municipal de Educação para recebimento da Carta de Anuência.

Atenciosamente,

(Assinatura Digital)
VALQUINDAR FERREIRA MAR JÚNIOR
Subsecretário de Gestão Educacional



DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: VALQUINDAR FERREIRA MAR JÚNIOR EM 23/02/2024 13:38:
VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTES DOCUMENTOS EM <https://siged.manaus.am.gov.br/verifica/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 3289FE



Subsecretaria de Gestão Educacional
Educação: Compromisso de todos potencializando a formação integral do ser humano

CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZO a execução da pesquisa “A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA INDÍGENA”, conduzida pelo **PROF. DR(A) HELLEN CRISTINA PICANÇO SIMAS**, realizada por **MARCOS LÁZARO PEREIRA DE ALCÂNTARA**, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, das unidades escolares e/ou comunidades.

Ressalta-se que devem ser obedecidos os protocolos de saúde como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Desta forma, evita-se expor os participantes a riscos de contaminação.

O Professor(a) Doutor(a) se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Obs. RESSALTO QUE A PESQUISA SERÁ REALIZADA NO EELMCTI WAKENAI ANUMAREHIT - PARQUE DAS TRIBOS.

Manaus, 22 de Fevereiro de 2024.

(Assinatura Digital)
Enaida Maria Barbosa Afonso
Responsável pelo setor Gerência de Educação Indígena
Portaria nº 0312/2023 – SEMED/GS

(Assinatura Digital)
Anézo Ferreira Mar Neto
Diretor do Departamento de Gestão Educacional / DEGE
Portaria nº 1826/2022 – GS/SEMED

(Assinatura Digital)
Valquindar Ferreira Mar Júnior
Subsecretário de Gestão Educacional
Decreto de 22 de junho de 2022



ANEXO 3 – CARTA DE APRESENTAÇÃO À FUNAI



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



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

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

À Fundação Nacional do Índio:
Edifício Parque Cidade Corporate,
Setor Comercial Sul-SCS, Quadra 9, Torre B.
CEP 70308-200.
Brasília-DF.

Interessado: Marcos Lázaro Pereira de Akântara

Eu, Dra. Hellen Cristina Picanço Simas, sirvo-me da presente carta para apresentar meu orientando de doutorado, **Marcos Lázaro Pereira de Akântara**, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o qual deverá desenvolver a pesquisa científica intitulada **A CONCEPÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INDÍGENA** – sob minha orientação um trabalho financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas. Marcos Lázaro desenvolve um estudo que propõe o diálogo entre a educação escolar indígena para estudantes com necessidades especiais, sua pesquisa contribuirá para o aperfeiçoamento do processo educacional para os estudantes indígenas que sejam pertencentes ao público alvo da educação especial inclusiva. Além disso, Marcos Lázaro já foi gestor da pasta da educação especial da rede estadual de ensino do Amazonas nos anos 2017 e 2018, período em que desenvolveu diversas ações em prol dos estudantes da educação especial inclusiva, dos quais destacam-se a ampliação do quantitativo de professores para acompanhar os estudantes com dificuldades de locomoção e/ou interação com os demais colegas dentro da escola, limitações estas resultantes de alguma deficiência, bem como professores auxiliares e intérpretes de Libras para auxiliar os professores das disciplinas comuns do ensino regular nas escolas da SEDUC/AM. No curso de mestrado, Marcos Lázaro desenvolveu um estudo que objetivou descrever o perfil dos estudantes que participavam das atividades do Atendimento Educacional Especializado, nas salas de recursos multifuncionais no Amazonas, trabalho este que contribui para a compreensão das ações na ambiência escolar quanto a implementação e execução da Política Nacional da Educação Especial.



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



Dando continuidade aos seus estudos, vem, por meio desta pesquisa, evidenciar a necessidade de desenvolver ações que contemplem o estudante indígena dentro de forma multicultural e holística, considerando os costumes, valores, crenças e as singularidades de cada etnia. Para tanto, objetiva analisar as representações da Política Nacional da Educação Especial para os povos indígenas residentes na Comunidade Parque das Tribos na cidade de Manaus. Assim, pretende-se encontrar pontos de interseção que possibilitem a elaboração de saberes educativos inclusivos que considerem a tradição e cultura dos povos indígenas nas suas mais profundas singularidades. A coleta de dados está prevista para iniciar no segundo semestre de 2023 seguindo até o final do curso de doutorado no primeiro semestre de 2025, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, para a qual contamos com a autorização da Funai para a realização da pesquisa.

O principal método da pesquisa é a etnográfica, cujo principal instrumento é a roda de conversa e a observação participante; a roda de conversa será realizada com 15 participantes todos indígenas: 1 Gestor de escola, 1 pedagogo, 3 professores, 10 líderes de etnias diferentes.

De forma alguma, as imagens ou os discursos dos entrevistados poderão ser utilizados para macular ou estigmatizar a imagem do povo ao qual pertencem, ou a imagem do próprio entrevistado. Muito pelo contrário, os dados das entrevistas deverão contribuir para amplificar as vozes dos agentes do campo educacional, reverberando seus anseios de aperfeiçoamento do currículo escolar.

O Projeto de pesquisa segue em anexo.

Coloco-me à disposição desta Fundação para quaisquer esclarecimentos, nos telefones de contato ou endereço eletrônico dos pesquisadores.

Manaus, 31 de maio de 2023

Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas
-PPGE/UFAM
Orientadora
hellenpicanco@ufam.edu.br
Telefone: (92) 99398-7188

Documento assinado digitalmente
gov.br MARCOS LAZARO PEREIRA DE ALCANTARA
CPF: 11.112.000-38 28/02/2018 09:08
Verificação em: <https://brasil.gov.br>

Marcos Lázaro Pereira de Alcântara
-PPGE/UFAM
Orientando
marcosalcantara01@gmail.com
Contato: (92) 98442-5654

ANEXO 4 – OFÍCIO RESPOSTA DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI

09/01/2024, 11:38

SEI/FUNAI - 6176334 - Ofício



6176334

08769.000037/2024-43



MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS
FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS
SERVIÇO DE GESTÃO AMBIENTAL E TERRITORIAL

OFÍCIO Nº 7/2024/SEGAT - CR-MAO/DIT - CR-MAO/CR-MAO/FUNAI

Manaus, data da assinatura eletrônica.

Ao Senhor
MARCOS LÁZARO PEREIRA ALCÂNTARA
Pesquisador
Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE
Manaus-AM

Assunto: Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 08769.000037/2024-43.

Prezado Senhor,

1. Considerando o Projeto de Pesquisa intitulado "A CONCEPÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INDÍGENA" do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM, submetido pelo aluno MARCOS LÁZARO PEREIRA ALCÂNTARA, que tem como local da pesquisa a comunidade indígena Parque das Tribos, vimos por meio deste informar:
2. A comunidade Parque das Tribos, contígua à Cidade das Luzes fica localizada no bairro Tarumã, no município de Manaus e abriga inúmeras famílias indígenas de 35 povos diferentes: Tariano, Tukano, Dessana, Kambeba, Pirataúia, Sateré-Mawé, Baniwa, Coripago, Karapana, Baré, Deni e outros. Essas ocupações em Manaus são acompanhadas pela FUNAI e instituições que trabalham com a tutela coletiva, no caso do próprio Ministério Público Federal e portanto é do nosso conhecimento que a região do Tarumã sempre foi ocupada por famílias indígenas e que a mobilidade destes povos é frequente do interior para a capital amazonense. Contudo, mesmo cientes da ocupação indígena no bairro em questão, informamos que o local não se enquadra na categoria jurídica de "Terra Indígena" demarcada, mesmo sendo uma comunidade e/ou território indígena.
3. Neste sentido, informamos que as autorizações presidenciais para desenvolver estudo de pesquisa científica é destinada à Terras Indígenas demarcadas pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI, cumprindo as orientações da Instrução Normativa nº 01/PRESI, DE 29/NOVEMBRO/199, disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atualizacao/terras-indigenas/ingresso-em-terra-indigena>
4. Ficamos à disposição para qualquer esclarecimento posterior.

Atenciosamente,

(assinado eletronicamente)
Emilson Frota de Lima
Coordenador Regional
Coordenação Regional de Manaus-AM
Portaria de Pessoal/MPI nº 145/2023



Documento assinado eletronicamente por Emilson Frota de Lima, Coordenador(a) Regional, em 08/01/2024, às 11:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site:

[http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 6176334 e o código CRC 45425722.

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 08769.000037/2024-43

SB nº 6176334

Rua Maceió, 224 - Bairro Adrianópolis
CEP 60057-010 Manaus - AM 92 3622.5956 - <http://www.funai.gov.br>

ANEXO 5 – CARTA AO CNPq



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



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

CARTA DE INTENÇÃO DE PESQUISA EM TERRA INDÍGENA

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq Eu, Marcos Lázaro Pereira de Alcântara, doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), venho expressar minha **intenção de realizar a pesquisa científica intitulada A CONCEPÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INDÍGENA** – sob orientação da Prof^a Dra. Hellen Cristina Picanço Simas - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na Comunidade Parque das Tribos na cidade de Manaus. **O período de ingresso deverá ser de Dezembro de 2023 a Dezembro de 2024.**

O estudo objetiva analisar as representações da Política Nacional da Educação Especial para os povos indígenas residentes na Comunidade Parque das Tribos na cidade de Manaus. Assim, pretende-se encontrar pontos de interceção que possibilitem a elaboração de saberes educativos inclusivos que considerem a tradição e cultura dos povos indígenas nas suas mais profundas singularidades. A coleta de dados está prevista para iniciar no mês de dezembro de 2023 seguindo até o final do curso de Doutorado no primeiro semestre de 2025, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, para a qual contamos com a anuência deste Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. O principal método da pesquisa é a etnográfica, cujo principal instrumento é a roda de conversa e a observação participante; a roda de conversa será realizada com 10 participantes todos indígenas: 1 Gestor de escola, 1 pedagogo, 3 professores, 5 líderes das etnias participantes.

De forma alguma, as imagens ou os discursos dos entrevistados poderão ser utilizados para macular ou estigmatizar a imagem do povo ao qual pertencem, ou a imagem do próprio entrevistado. Muito pelo contrário, os dados das entrevistas deverão contribuir para amplificar as vozes dos agentes do campo educacional, reverberando seus anseios de aperfeiçoamento do currículo escolar.

O Projeto de pesquisa segue em anexo.



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



UFAM

Coloco-me à disposição deste Conselho Nacional para quaisquer esclarecimentos, nos telefones de contato ou endereço eletrônico dos pesquisadores.

Manaus, 11 de dezembro de 2023

Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas
-PPGE/UFAM
Orientadora
india.parintintins@gmail.com
Telefone: (92) 99398-7188

Documento assinado digitalmente
MARCOS LAZARO PEREIRA DE ALCANTARA
Data: 11/12/2023 19:52:23 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Marcos Lázaro Pereira de Alcântara
-PPGE/UFAM
Orientando
marcosalcantara01@gmail.com
Contato: (92) 98442-5654

ANEXO 6 – PARECER CONSUBSTANCIADO DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA E PESQUISA – CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONCEPÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INDÍGENA

Pesquisador: Marcos Lázaro Pereira de Alcântara

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 4

CAAE: 74762123.1.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.798.593

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2194619.pdf, de 17/04/2024) e do Projeto Detalhado (Projeto_detalhado_conep.pdf, de 17/04/2024).

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, consagrou a educação como um dos direitos sociais para todos os cidadãos, e responsabilizou ao Estado e a família o dever de oferecer a educação aos estudantes residentes no Brasil, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, bem como de sua qualificação para o trabalho. A fim de regulamentar e prescrever a Política de Educação Nacional, o Estado sanciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reafirma o direito à educação como direito de todos. Deste modo, a educação é composta níveis, etapas e modalidades, distinguindo Educação Básica e Educação Superior. Dito isso, com a promulgação das legislações supramencionadas a política de educação ampliou o acesso para todos os segmentos sociais, considerando desde então os povos indígenas, negros, quilombolas e as pessoas com deficiências. Assim, todos passaram a ter o direito, acesso e permanência à educação, bem como ao desenvolvimento profissional.

Endereço: SRTVN 701, Via W5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.798.593

(Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 3º, Inciso IV), solicita-se incluir no registro do consentimento livre e esclarecido a "garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa" e o compromisso do(a) pesquisador(a) de divulgar os resultados da pesquisa em formato plenamente acessível e compreensível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VI).

RESPOSTA: Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardados em sigilo. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade. Este documento será disponibilizado em duas vias de igual teor. Você receberá uma cópia digital contendo os resultados da pesquisa de forma integral em formato acessível e compreensível para todos os participantes da pesquisa

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2194619.pdf	17/04/2024 20:03:54		Aceito
Cronograma	Cronograma_CONEP.pdf	17/04/2024 20:00:31	Marcos Lázaro Pereira de Alcântara	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_conep.pdf	17/04/2024 19:56:10	Marcos Lázaro Pereira de Alcântara	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.798.593

Outros	CARTA_RESPOSTA_com_destaques.pdf	17/04/2024 19:38:43	Marcos Lázaro Pereira de Alcântara	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Registro_RCLE_liderancas.pdf	17/04/2024 19:36:56	Marcos Lázaro Pereira de Alcântara	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	registro_RCLE_professor.pdf	17/04/2024 19:36:25	Marcos Lázaro Pereira de Alcântara	Aceito
Outros	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6443571.pdf	23/02/2024 09:47:23	Marcos Lázaro Pereira de Alcântara	Aceito
Outros	registro_de_consentimento_v2.pdf	19/01/2024 13:07:41	Marcos Lázaro Pereira de Alcântara	Aceito
Outros	Oficio_funai_pdf.pdf	19/01/2024 13:06:42	Marcos Lázaro Pereira de Alcântara	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_de_dados_v2.pdf	19/01/2024 13:06:10	Marcos Lázaro Pereira de Alcântara	Aceito
Outros	Declaracao_de_compromisso.pdf	19/01/2024 13:05:46	Marcos Lázaro Pereira de Alcântara	Aceito
Orçamento	Orcamento_v2.pdf	19/01/2024 12:54:54	Marcos Lázaro Pereira de Alcântara	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_v2.pdf	18/01/2024 16:56:43	Marcos Lázaro Pereira de Alcântara	Aceito
Declaração de concordância	semed_termo_anuencia_marcos.pdf	29/09/2023 13:27:02	Marcos Lázaro Pereira de Alcântara	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.798.593

BRASILIA, 06 de Maio de 2024

Assinado por:
Lais Alves de Souza Bonilha
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

ANEXO 7 – ANUENCIA DO CACIQUE GERAL DA COMUNIDADE PARQUE DAS TRIBOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



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



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

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Ao Cacique Geral da Comunidade Parque das Tribos
Sr. Ismael Franklin Gonçalves:

Interessado: Marcos Lázaro Pereira de Alcântara

Eu, Dra. Hellen Picanço Simas, sirvo-me da presente carta para apresentar meu orientando de doutorado, **Marcos Lázaro Pereira de Alcântara**, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o qual deverá desenvolver pesquisa científica intitulada **A CONCEPÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INDÍGENA** – sob minha orientação. Marcos Lázaro desenvolve um estudo que propõe o diálogo entre a educação escolar indígena para estudantes com necessidades especiais, sua pesquisa contribuirá para o aperfeiçoamento do processo educacional para os estudantes indígenas que sejam pertencentes ao público alvo da educação especial inclusiva. Além disso, Marcos Lázaro já foi como Gestor da pasta da educação especial da rede estadual de ensino do Amazonas nos anos 2017 e 2018, desenvolveu diversas ações em prol dos estudantes da educação especial inclusiva, das quais destacam-se a ampliação do quantitativo de professores para acompanhar os estudantes com dificuldades de locomoção e/ou interação com os demais colegas dentro da escola, limitações estas resultantes de alguma deficiência, bem como professores auxiliares e intérpretes de Libras para auxiliar os professores das disciplinas comuns do ensino regular nas escolas da SEDUC/AM. No curso de Mestrado, Marcos Lázaro desenvolveu um estudo que objetivou descrever o perfil dos estudantes que participavam das atividades do Atendimento Educacional Especializado, nas salas de recursos multifuncionais no Amazonas, trabalho este que contribuiu para a compreensão das ações na ambiência escolar quanto à implementação e execução da Política Nacional da Educação Especial. Dando continuidade aos seus estudos, vem por meio desta pesquisa, evidenciar a necessidade de desenvolver ações que contemplem o estudante indígena dentro de forma multicultural e holística, considerando os costumes, valores, crenças e as singularidades de cada etnia. Para tanto, objetiva analisar as representações da Política Nacional da Educação Especial para os povos indígenas residentes na Comunidade Parque das Tribos na cidade de Manaus. Assim, pretende-se encontrar pontos de interseção que possibilitem a elaboração de saberes educativos inclusivos que considerem a tradição e cultura dos povos indígenas nas suas mais profundas singularidades. A coleta de dados está prevista para iniciar no segundo semestre de 2023 seguindo até o final do curso de Doutorado no primeiro semestre de 2025, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal



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



do Amazonas, para a qual contamos com a autorização da Funaipara a realização da pesquisa.

O principal método da pesquisa é a etnográfica, cujo principal instrumento é a roda de conversa e a observação participante. Serão convidados a participar do estudo professores indígenas e ao menos um líder da etnia que o professor participante pertencer, afim de compreender as concepções de ambos a respeito da Política da Educação especial.

De forma alguma, as imagens ou os discursos dos entrevistados poderão ser utilizados para macular ou estigmatizar a imagem do povo ao qual pertencem, ou a imagem do próprio entrevistado. Muito pelo contrário, os dados das entrevistas deverão contribuir para amplificar as vozes dos agentes do campo educacional, reverberando seus anseios de aperfeiçoamento do currículo escolar.

O Projeto de pesquisa segue em anexo.

Coloco-me à disposição desta Fundação para quaisquer esclarecimentos, nos telefones de contato ou endereço eletrônico dos pesquisadores.

Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas
-PPGE/UFAM
Orientadora
india.parintintins@gmail.com
Telefone: (92) 99398-7188

Documento assinado digitalmente
MARCOS LAZARO PEREIRA DE ALCANTARA
Enter: 15/10/2024 17:02:24 - 0.000
Verifique em: <https://validar.dfe.gov.br>

Marcos Lázaro Pereira de Alcântara
-PPGE/UFAM
Orientando
marcosalcantara01@gmail.com
Contato: (92) 98442-5654

Eu, ISMAEL FRANKLIN GONÇALVES, residente na Rua Piratapuia, nº 170, Parque das Tribos - Tarumã, cacique geral da Comunidade Parque das Tribos, depois de ter lido o trabalho e ouvido a explicação sobre a pesquisa e de ter entendido sua finalidade e importância para o nosso povo, autorizo o senhor Marcos Lázaro Pereira de Alcântara, orientado pela Profª Dra. Hellen Cristina Picanço Simas, a realizar sua pesquisa e a coletar dados na Comunidade Parque das Tribos, pelo tempo que durar o seu doutorado.

Manaus, 16 de Janeiro de 2024

Cacique-Geral Comunidade Parque das Tribos

ANEXO 8 – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

	Universidade Federal do Amazonas Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE	Página 1/3
---	---	------------

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

Eu, Marcos Lázaro Pereira de Alcântara, discente do curso de Doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 – telefone: (92) 8442-5654, e-mail: marcosalcantara01@hotmail.com; sob orientação da Prof.a. Dra. **Hellen Cristina Picanço Simas**, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 - telefone: (92)99398-7188 e-mail: hellenpicanco@ufam.edu.br declaro que depositarei os resultados desta pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais.

Manaus, 18, de junho de 2024.


Assinatura do Pesquisador responsável

ANEXO 9 – REGISTRO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – LIDERANÇA INDÍGENA

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa intitulada: “A Concepção da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Indígena”

Esta pesquisa será desenvolvida pelo doutorando **Marcos Lázaro Pereira de Alcântara**, discente do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 – telefone: (92) 8442-5654, e-mail: marcosalcantara01@hotmail.com; sob orientação da Prof.a. Dra. **Hellen Cristina Picanço Simas**, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 - telefone: (92)99398-7188 e-mail: hellenpicanco@ufam.edu.br.

A justificativa e relevância do presente estudo está centrada na possibilidade de conhecer as concepções dos sujeitos da pesquisa a respeito da Política Nacional da Educação Especial vigente no Brasil e, assim, descrever por meio da interculturalidade e da etnicidade a Educação Escolar Indígena de forma inclusiva, possibilitando a intersecção desta modalidade de ensino com a Educação Especial. Propagar os achados e constructos resultantes deste estudo, como forma de potencializar ações que viabilizem a concretização das Políticas Públicas voltadas para o escolar indígena com deficiência no chão da escola e/ou espaço escolar de educação indígena, considerando os limites de cada uma das áreas, ou seja, considerar a Educação Especial a partir das maneiras, crenças e singularidades de cada etnia e da Educação Escolar Indígena no Amazonas. Os objetivos do presente estudo são: Analisar as concepções dos Povos Originários na Comunidade Parque das Tribos sobre a Política Nacional da Educação especial; ouvir e descrever as concepções dos sujeitos do estudo a respeito da Política Nacional da Educação Especial; contextualizar os elementos das narrativas com a história dos Povos Originários selecionados e da educação especial no Brasil; comparar as narrativas dos sujeitos do estudo em dois grupos distintos: professores e líderes das etnias; Descrever como acontece o AEE na Comunidade Parque das Tribos.

Por isso, sua participação é fundamental nesta pesquisa. Trata-se de uma pesquisa etnográfica de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. A coleta de dados acontecerá por meio de uma entrevista individual e da roda de conversa com todos os professores participantes da pesquisa. As atividades de entrevista e roda de conversa acontecerão no “Maloca central” ou chapéu de palha que fica localizado ao lado da residência do Cacique Geral responsável pela comunidade Parque das Tribos, com duração máxima de 1 hora para cada fase, ou seja, 1 hora para entrevista e 1 hora para roda de conversa. Os dados serão analisados por meio da triangulação entre os fundamentos da Teoria das Representações Sociais, a educação intercultural e análise de narrativas.

Informa-se que na presente pesquisa pode vir a **ocorrer riscos**, pois ressalta-se que não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero, seja de ordem psicológica, físicas, material e imaterial, tais como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio, cansaço ou aborrecimento ao durante a entrevista ou na roda de conversa, ou ainda quebra de sigilo por envolver entrevistas, gravações de áudio, registros fotográficos e aplicação de um questionário junto aos pesquisados. Conforme a orientação da Resolução 466/12. O pesquisador se responsabilizará por encaminhar e acompanhar o participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos, caso a demanda esteja diretamente ligada ao procedimento da pesquisa, o ressarcimento será feito para cobrir as despesas feitas por conta da pesquisa e dela decorrente, sendo também assegurado o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa, quando devidamente requeridas, as indenizações serão depositadas em conta judicial, obedecendo o ordenamento jurídico vigente no país. Ressalta-se que você tem a garantia de plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Bem como do sigilo e da privacidade de todos os participantes da pesquisa, seja pessoa ou grupo de pessoas, durante qualquer fase da pesquisa, exceto quando houver manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa.

No sentido de prevenir que tais riscos ocorram, o pesquisador restringirá o acesso às informações primárias coletadas: o material coletado será analisado pelo pesquisador e pela orientadora do projeto, evitando que outros indivíduos não autorizados tenham acesso ao material coletado, o arquivo com o material primário coletado será depositado em arquivo em nuvem, com senha de acesso dupla (acesso via e-mail e confirmação em SMS diretamente para o celular do pesquisador), impossibilitando o acesso de outros que não estejam autorizados, no sentido de resguardar a identidade do sujeito participante, os nomes dos entrevistados serão codificados em letras e/ou numeração no sentido de resguardar as identidades dos sujeitos, essa codificação será feita no ato de transcrição do material coletado. No intuito de minimizar o risco de expor o entrevistado à cansaço, aborrecimento e

constrangimento, o pesquisador buscará, em comum acordo com o entrevistado, adequar as técnicas de coleta de dados (entrevistas e roda de conversa): reduzindo quantidades de perguntas, aprimorando o texto e ajustando o tempo da entrevista.

Os benefícios da pesquisa para você para o Sr. (a) e sua comunidade, está fundamentado na possibilidade de ter o acesso aos resultados da pesquisa onde teremos a análise e a compreensão das concepções dos Povos Originários quanto a Política Nacional da Educação Especial, permitindo assim que a transmissão do conhecimento indígena seja preservado na sua essência, tendo os seus costumes, valores e crenças respeitados, e considerar um processo inclusivo diferenciado, elaborado e pensado de forma primária pelos indígenas, valorizando suas raízes, incentivando a manutenção língua e sua singularidade cultural; dialogando com os aspectos legais para atendimento educacional especializado com a parte empírica das escolas e/ou espaços escolares indígenas, oferecendo o contato com as políticas públicas que versam sobre a temática, possibilitando o a intercessão entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial de forma intercultural.

Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. O (a) Sr. (a), não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa, assim como não terá despesas. O local, horário e data da pesquisa, mesmo online, serão combinados com antecedência entre pesquisador e entrevistado. Vale ressaltar que devidamente autorizado, as respostas serão registradas e transcritas pelo pesquisador, bem como as gravações de áudio e imagens que poderão ser utilizadas em eventos de caráter científico. Resguardando-se o seu direito de privacidade e em consonância com a Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 9º, de ter sua privacidade respeitada; de ter garantida a confidencialidade das informações pessoais e de decidir, dentre as informações que fornecem aquelas que podem ser tratadas publicamente durante todas as etapas da pesquisa. Para tanto, será solicitada a vossa autorização de uso de imagem e/ou voz no presente Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardados em sigilo. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade. Este documento será disponibilizado em duas vias de igual teor. Você receberá uma cópia digital contendo os resultados da pesquisa de forma integral em formato acessível e compreensível para todos os participantes da pesquisa.

Vale ressaltar que você será ressarcido de qualquer despesa que você contrair para participar deste estudo, assim, garanto o ressarcimento por meio de pagamento em moeda nacional corrente, a fim de cobrir possíveis gastos previstos para você enquanto participante desta pesquisa.

Se depois de consentir sua participação o/a senhor (a) desistir de continuar participando, tem direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo ou qualquer prejuízo a sua pessoa. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com os pesquisadores pelo telefone:(92) 98442-5654 ou pelos e-mails: marcosalcantara01@gmail.com ou hellenpicanco@ufam.edu.br ou pelo endereço: Av. General Rodrigo Otávio, nº 3000 – Coroado/Setor Norte. O participante deste estudo terá acesso ao registro de consentimento sempre que solicitar. Faculdade de Educação – FAGED da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ou no Comitê de Ética da UFAM – Escola de Enfermagem de Manaus – Sala 07 – Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004/ (92) 99171-2496; e-mail: cep@ufam.edu.br – cep.ufam@gmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM é uma comissão constituída por treze membros das várias áreas do conhecimento e um representante dos usuários, que tem por finalidade a avaliação de pesquisas produzidas na UFAM em conformidade com a legislação brasileira regulamentada pela Comissão de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde- CONEP: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que o pesquisador Marcos Lázaro Pereira de Alcântara deseja realizar, porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Declaro que fui informado(a) quantos os objetivos da pesquisa e dos procedimentos metodológicos, bem como da intenção de publicar as informações que prestarei nas gravações de áudio e imagem em eventos científicos. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa e autorizo o uso de minha voz e imagem neste estudo, sabendo que terei resguardado o sigilo de minha identidade e posso sair quando quiser. Estou recebendo duas vias deste documento assinado, sendo uma retida pelo pesquisador responsável e a outra fica em minha posse para guardar. o(a) pesquisador(a) respeitará a opção do(a) participante sobre a manutenção do seu sigilo e da sua privacidade ou se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública, durante todas as suas fases, mesmo após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso IV).

Manaus, _____, de _____ de 2024.

Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz ()
Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz ()

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador responsável

Assinatura da Professora Orientadora

ANEXO 10 - REGISTRO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – LIDERANÇA INDÍGENA

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa intitulada: “A Concepção da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Indígena”

Esta pesquisa será desenvolvida pelo doutorando **Marcos Lázaro Pereira de Alcântara**, discente do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 – telefone: (92) 8442-5654, e-mail: marcosalcantara01@hotmail.com; sob orientação da Prof.a. Dra. **Hellen Cristina Picanço Simas**, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 - telefone: (92) 99398-7188 e-mail: hellenpicanco@ufam.edu.br.

A justificativa e relevância do presente estudo está centrada na possibilidade de conhecer as concepções dos sujeitos da pesquisa a respeito da Política Nacional da Educação Especial vigente no Brasil e, assim, descrever por meio da interculturalidade e da etnicidade a Educação Escolar Indígena de forma inclusiva, possibilitando a intersecção desta modalidade de ensino com a Educação Especial. Propagar os achados e constructos resultantes deste estudo, como forma de potencializar ações que viabilizem a concretização das Políticas Públicas voltadas para o escolar indígena com deficiência no chão da escola e/ou espaço escolar de educação indígena, considerando os limites de cada uma das áreas, ou seja, considerar a Educação Especial a partir das maneiras, crenças e singularidades de cada etnia e da Educação Escolar Indígena no Amazonas. Os objetivos do presente estudo são: Analisar as concepções dos Povos Originários na Comunidade Parque das Tribos sobre a Política Nacional da Educação especial; ouvir e descrever as concepções dos sujeitos do estudo a respeito da Política Nacional da Educação Especial; contextualizar os elementos das narrativas com a história dos Povos Originários selecionados e da educação especial no Brasil; comparar as narrativas dos sujeitos do estudo em dois grupos distintos: professores e líderes das etnias; Descrever como acontece o AEE na Comunidade Parque das Tribos.

Por isso, sua participação é fundamental nesta pesquisa. Trata-se de uma pesquisa etnográfica de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. A coleta de dados acontecerá por meio de uma entrevista individual e da roda de conversa com todos os professores participantes da pesquisa. As atividades de entrevista e roda de conversa acontecerão no “Maloca central” ou chapéu de palha que fica localizado ao lado da residência do Cacique Geral responsável pela comunidade Parque das Tribos, com duração máxima de 1 hora para cada fase, ou seja, 1 hora para entrevista e 1 hora para roda de conversa. Os dados serão analisados por meio da triangulação entre os fundamentos da Teoria das Representações Sociais, a educação intercultural e análise de narrativas.

Informa-se que na presente pesquisa pode vir a **ocorrer riscos**, pois ressalta-se que não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero, seja de ordem psicológica, físicas, material e imaterial, tais como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio, cansaço ou aborrecimento ao durante a entrevista ou na roda de conversa, ou ainda quebra de sigilo por envolver entrevistas, gravações de áudio, registros fotográficos e aplicação de um questionário junto aos pesquisados. Conforme a orientação da Resolução 466/12. O pesquisador se responsabilizará por encaminhar e acompanhar o participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos, caso a demanda esteja diretamente ligada ao procedimento da pesquisa, o ressarcimento será feito para cobrir as despesas feitas por conta da pesquisa e dela decorrente, sendo também assegurado o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa, quando devidamente requeridas, as indenizações serão depositadas em conta judicial, obedecendo o ordenamento jurídico vigente no país. Ressalta-se que você tem a garantia de plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Bem como do sigilo e da privacidade de todos os participantes da pesquisa, seja pessoa ou grupo de pessoas, durante qualquer fase da pesquisa, exceto quando houver manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa.

No sentido de prevenir que tais riscos ocorram, o pesquisador restringirá o acesso às informações primárias coletadas: o material coletado será analisado pelo pesquisador e pela orientadora do projeto, evitando que outros indivíduos não autorizados tenham acesso ao material coletado, o arquivo com o material primário coletado será depositado em arquivo em nuvem, com senha de acesso dupla (acesso via e-mail e confirmação em SMS diretamente para o celular do pesquisador), impossibilitando o acesso de outros que não estejam autorizados, no sentido de resguardar a identidade do sujeito participante, os nomes dos entrevistados serão codificados em letras e/ou numeração no sentido de resguardar as identidades dos sujeitos, essa codificação será feita no ato de transcrição do material coletado. No intuito de minimizar o risco de expor o entrevistado à cansaço, aborrecimento e

constrangimento, o pesquisador buscará, em comum acordo com o entrevistado, adequar as técnicas de coleta de dados (entrevistas e roda de conversa): reduzindo quantidades de perguntas, aprimorando o texto e ajustando o tempo da entrevista.

Os benefícios da pesquisa para você para o Sr. (a) e sua comunidade, está fundamentado na possibilidade de ter o acesso aos resultados da pesquisa onde teremos a análise e a compreensão das concepções dos Povos Originários quanto a Política Nacional da Educação Especial, permitindo assim que a transmissão do conhecimento indígena seja preservado na sua essência, tendo os seus costumes, valores e crenças respeitados, e considerar um processo inclusivo diferenciado, elaborado e pensado de forma primária pelos indígenas, valorizando suas raízes, incentivando a manutenção língua e sua singularidade cultural; dialogando com os aspectos legais para atendimento educacional especializado com a parte empírica das escolas e/ou espaços escolares indígenas, oferecendo o contato com as políticas públicas que versam sobre a temática, possibilitando o a intercessão entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial de forma intercultural.

Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. O (a) Sr. (a), não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa, assim como não terá despesas. O local, horário e data da pesquisa, mesmo online, serão combinados com antecedência entre pesquisador e entrevistado. Vale ressaltar que devidamente autorizado, as respostas serão registradas e transcritas pelo pesquisador, bem como as gravações de áudio e imagens que poderão ser utilizadas em eventos de caráter científico. Resguardando-se o seu direito de privacidade e em consonância com a Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 9º, de ter sua privacidade respeitada; de ter garantida a confidencialidade das informações pessoais e de decidir, dentre as informações que fornecem aquelas que podem ser tratadas publicamente durante todas as etapas da pesquisa. Para tanto, será solicitada a vossa autorização de uso de imagem e/ou voz no presente Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardados em sigilo. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade. Este documento será disponibilizado em duas vias de igual teor. Você receberá uma cópia digital contendo os resultados da pesquisa de forma integral em formato acessível e compreensível para todos os participantes da pesquisa.

Vale ressaltar que você será ressarcido de qualquer despesa que você contrair para participar deste estudo, assim, garanto o ressarcimento por meio de pagamento em moeda nacional corrente, a fim de cobrir possíveis gastos previstos para você enquanto participante desta pesquisa.

Se depois de consentir sua participação o/a senhor (a) desistir de continuar participando, tem direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo ou qualquer prejuízo a sua pessoa. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com os pesquisadores pelo telefone:(92) 98442-5654 ou pelos e-mails: marcosalcantara01@gmail.com ou hellenpicanco@ufam.edu.br ou pelo endereço: Av. General Rodrigo Otávio, nº 3000 – Coroado/Setor Norte. O participante deste estudo terá acesso ao registro de consentimento sempre que solicitar. Faculdade de Educação – FAGED da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ou no Comitê de Ética da UFAM – Escola de Enfermagem de Manaus – Sala 07 – Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004/ (92) 99171-2496; e-mail: cep@ufam.edu.br – cep.ufam@gmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM é uma comissão constituída por treze membros das várias áreas do conhecimento e um representante dos usuários, que tem por finalidade a avaliação de pesquisas produzidas na UFAM em conformidade com a legislação brasileira regulamentada pela Comissão de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde- CONEP: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que o pesquisador Marcos Lázaro Pereira de Alcântara deseja realizar, porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Declaro que fui informado(a) quantos os objetivos da pesquisa e dos procedimentos metodológicos, bem como da intenção de publicar as informações que prestarei nas gravações de áudio e imagem em eventos científicos. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa e autorizo o uso de minha voz e imagem neste estudo, sabendo que terei resguardado o sigilo de minha identidade e posso sair quando quiser. Estou recebendo duas vias deste documento assinado, sendo uma retida pelo pesquisador responsável e a outra fica em minha posse para guardar. o(a) pesquisador(a) respeitará a opção do(a) participante sobre a manutenção do seu sigilo e da sua privacidade ou se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública, durante todas as suas fases, mesmo após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso IV).

Manaus, _____, de _____ de 2024.

Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz ()
Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz ()

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador responsável

Assinatura da Professora Orientadora