

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

LEICIANE DA SILVA SEABRA

**INTERCULTURALIDADE E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA: REALIDADES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS POVOS
MULTIÉTNICOS NA CIDADE DE MANAUS, AMAZONAS (BRASIL)**

**MANAUS
2024**

LEICIANE DA SILVA SEABRA

**INTERCULTURALIDADE E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA: REALIDADES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS POVOS
MULTIÉTNICOS NA CIDADE DE MANAUS, AMAZONAS (BRASIL)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa 2 – Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia.

**ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO
MASCARENHAS**

MANAUS

2024

Ficha Catalográfica

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

-
- S438i Seabra, Leiciane da Silva
Interculturalidade e currículo da educação escolar indígena: Realidades, desafios e perspectivas dos povos multiétnicos na cidade de Manaus, Amazonas (Brasil) / Leiciane da Silva Seabra. - 2024.
138 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2024.
1. Currículo da educação escolar indígena em Manaus. 2. povos indígenas. 3. saberes tradicionais. 4. interculturalidade. I. Mascarenhas, Suely Aparecida do Nascimento. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título
-

LEICIANE DA SILVA SEABRA

**INTERCULTURALIDADE E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA: REALIDADES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS POVOS
MULTIÉTNICOS NA CIDADE DE MANAUS, AMAZONAS (BRASIL)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2 – Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Orientadora: Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

Aprovado (a) em 22 de novembro de 2024

BANCA AVALIADORA

Prof. (a) Dr.(a) Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas (Presidente / Orientador) - Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Prof. (a) Dr.(a) Hellen Cristina Picanço Simas (Membro Interno do PPGE) - Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Prof.(a) Dr.(a) Brígida D'Oliveira Singo (Membro externo) - Universidade de Licungo, Campus Murropué, Quelimane, Moçambique

Prof. (a) Dr.(a) Ádria Simone Duarte de Souza (Membro externo) - Universidade do Estado do Amazonas, Brasil

SUPLENTE:

Prof. (a) Dr. (a) Corina Fátima da Costa Vasconcelos (Membro Interno do PPGE) – Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Prof. (a) Dr. (a) Célia Aparecida Bettiol (Membro Externo do PPGED) Universidade do Estado do Amazonas, Brasil

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos a professora Cláudia Baré, Joilson Paulino Karapãna, Marilda Paulino Karapãna e Maria Alice Karapãna por aceitarem socializar os saberes tradicionais de seu povo e suas práticas docentes enquanto professores indígenas. Aos professores da Escola Municipal Santa Rosa II que aceitaram contribuir com a socialização de suas experiências na prática docente em uma escola não indígena em um contexto indígena.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela contribuição na construção das bases epistemológicas e direcionamentos para a construção deste projeto. Aos professores da Banca de Qualificação que aceitaram contribuir com esta pesquisa: Prof. (a) Dr. (a) Hellen Cristina Picanço Simas, Prof. Dra. Brígida D'Oliveira Singo, Prof. (a) Dr. (a) Corina Fátima da Costa Vasconcelos, Prof. (a) Dr. (a) Célia Aparecida Bettiol e Prof. (a) Dr. (a) Adria Simone Duarte de Souza.

Aos meus colegas pelo compartilhar do conhecimento ao longo do Mestrado, em especial ao meu colega André Souza e Rosane Oholipanko pela solidariedade em compartilhar as informações e se disporem em me auxiliar nos tramites da pesquisa de campo.

À minha professora orientadora Dr^a Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas pela disposição em propor reflexões e ensinamentos ao longo da pesquisa. À coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Prof.(a) Dr. (a) Camila Ferreira, pelo acompanhamento e excelente trabalho à frente dos cursos de Mestrado e Doutorado, à Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo a pesquisa e educação no contexto Amazônico.

“O futuro é ancestral”

Ailton Krenak

RESUMO

As propostas curriculares voltadas à Educação Escolar Indígena (EEI) na cidade de Manaus (Amazonas, Brasil), se encontram em processo de construção. A grande reivindicação dos povos multiétnicos que ocupam a zona urbana do município, é o cumprimento de uma legislação, que além de garantir a Educação Escolar Indígena, específica e diferenciada, também possa garantir uma educação que reflita os saberes tradicionais, assim como a cosmovisão e o cosmo-sentir de sua cultura milenar. A presente pesquisa buscou investigar quais ações a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), tem desenvolvido para garantir o ensino específico e diferenciado aos povos multiétnicos que vivem no centro urbano da cidade de Manaus. Definimos como objetivo geral: analisar como se consolidam as propostas curriculares da EEI no estado do Amazonas, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), frente às atuais políticas da área. Como objetivos específicos definimos: identificar os temas mais relevantes relacionados ao currículo da EEI, a partir do olhar dos educadores que atuam na área; e sistematizar os conteúdos dos saberes tradicionais a partir do protagonismo dos povos indígenas. Para atender aos objetivos da pesquisa, adotamos como abordagem metodológica a Etnografia. Na pesquisa bibliográfica, elucidou-se os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, suas implicações ideológicas e sociais na construção de políticas públicas voltadas a educação dos povos indígenas. Na pesquisa de campo, utilizou-se a observação participante. Os sujeitos da pesquisa são professores indígenas do Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI) Uka Umbuessara Wakenai Anumarehit, e professores não indígenas da Escola Municipal Santa Rosa II (SEMED), ambos espaços localizados no bairro Parque das Tribos. A amostra dos saberes tradicionais indígenas, resulta das observações realizadas junto ao povo Karapãna, localizados no bairro Tarumã-Açu. Para a geração de dados foram aplicados questionário on-line Google-Forms, entrevistas, registros das observações diretas e das rodas de conversa. A análise de dados, ao levar em consideração as diversas cosmovisões dos professores acerca da construção de uma proposta curricular, apresentou uma perspectiva intercultural dialógica. Os diálogos apresentados ao longo da pesquisa, evidenciam uma concepção intercultural dos conhecimentos entre os povos. Como contribuição da pesquisa, elaborou-se um livro de narrativas ancestrais, tendo como protagonismo a narrativa de cada povo indígena, contando suas histórias. Inicialmente a história ancestral é do povo Karapãna, posteriormente pretende-se ampliar com narrativas ancestrais de outros povos. A partir desta investigação, apontamos como perspectiva, uma proposta educacional pautada em uma dialógica intercultural, que leve em consideração os saberes tradicionais indígenas, vislumbrando possibilidades para a construção de um currículo intercultural.

Palavras-chave: Currículo da educação escolar indígena em Manaus; povos indígenas; saberes tradicionais; interculturalidade.

ABSTRACT

Curriculum proposals aimed at Indigenous School Education (EEI) in the city of Manaus (Amazonas, Brazil) are currently under construction. The main demand of the multiethnic peoples occupying the urban area of the municipality is the fulfillment of legislation that, in addition to guaranteeing specific and differentiated Indigenous School Education, also ensures an education that reflects traditional knowledge, as well as the worldview and cosmo-feeling of their ancient culture. This research sought to investigate what actions the Municipal Secretariat of Education (SEMED) has developed to guarantee specific and differentiated education for the multiethnic peoples living in the urban center of Manaus. Our general objective is to analyze how the curriculum proposals for Early Childhood Education (EEI) are consolidated in the state of Amazonas, within the scope of the Municipal Education Secretariat of Manaus (SEMED), in light of current policies in the area. Our specific objectives are: to identify the most relevant themes related to the EEI curriculum, from the perspective of educators working in the field; and to systematize the content of traditional knowledge based on the protagonism of indigenous peoples. To meet the research objectives, we adopted ethnography as our methodological approach. The bibliographic research elucidated the concepts of multiculturalism and interculturality, and their ideological and social implications in the construction of public policies aimed at the education of indigenous peoples. The field research employed participant observation. The research subjects are indigenous teachers from the Space for Studies of the Mother Tongue and Traditional Indigenous Knowledge (EELMCTI) Uka Umbuessara Wakenai Anumarehit, and non-indigenous teachers from the Santa Rosa II Municipal School (SEMED), both located in the Parque das Tribos neighborhood. The sample of traditional indigenous knowledge results from observations made with the Karapãna people, located in the Tarumã-Açu neighborhood. Data was collected through an online Google Forms questionnaire, interviews, records of direct observations, and group discussions. The data analysis, taking into account the diverse worldviews of the teachers regarding the construction of a curriculum proposal, presented a dialogical intercultural perspective. The dialogues presented throughout the research highlight an intercultural conception of knowledge among the peoples. As a contribution of the research, a book of ancestral narratives was created, featuring the narrative of each indigenous people, telling their stories. Initially, the ancestral history is that of the Karapãna people; later, the intention is to expand it with ancestral narratives from other peoples. From this investigation, we point to an educational proposal based on intercultural dialogue, which takes into account traditional indigenous knowledge, envisioning possibilities for the construction of an intercultural curriculum.

Keywords: Indigenous school education curriculum in Manaus; indigenous peoples; traditional knowledge; interculturality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus ...	53
Figura 2: Guia do Assessor Pedagógico – Educação Escolar Indígena Manaus.....	55
Figura 3: Festival pelo Clima “Até o tucupi” - Parque das Tribos.....	85
Figura 4: Vista da Escola Municipal Santa Rosa II.....	86
Figura 5: EELMCT Uka Umbuessara Wakenai Anumarehit.....	90
Figura 6: EELMCT Uka Umbuessara Wakenai Anumarehit atualmente	91
Figura 7: Comunidade Indígena Recanto Yupirungá Karapãna.....	92
Figura 8: Socialização da Oficina de Arco e Flecha	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Cidade dos Participantes	70
Gráfico 2: Idade dos Participantes.....	70
Gráfico 3: Etnia ou cor dos participantes	71
Gráfico 4: Profissão dos Participantes.....	72
Gráfico 5: Escolaridade dos Participantes	73
Gráfico 6: Rede de atuação dos Participantes	74
Gráfico 7: Instituição de Trabalho.....	74
Gráfico 8: Tempo de Serviço dos Participantes	76
Gráfico 9: Atuação com povos indígenas.....	76
Gráfico 10: Conhecimento dos participantes sobre cosmovisão indígena	77
Gráfico 11: Respostas dos Participantes.....	78
Gráfico 12: Temas relacionados a juventude, idosos e povos indígenas.....	79
Gráfico 13: O papel das narrativas ancestrais na formação de valores étnicos na infância	82
Gráfico 14: Cosmovisões relacionadas a criação do mundo	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas da Análise de Dados	26
Quadro 2: Organização do Ensino Fundamental	40
Quadro 3: Escolas Municipais com nomes indígenas	48
Quadro 4: :Eixo 2 - Político Pedagógico	55
Quadro 5: Eixo 3 - Material Didático	56
Quadro 6: Eixo 4 - Linguístico	57
Quadro 7: Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI's)	59
Quadro 8: Espaços de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI)	59
Quadro 9: Escolas Indígenas Municipais (EIM)	62
Quadro 10: Quadro de vagas do Magistério	65
Quadro 11: Cidade e instituições dos participantes	75
Quadro 12: Temas relacionados a juventude, idosos e povos indígenas	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Município com maior crescimento absoluto de pessoas indígenas – Brasil (2010-2022).....	31
Tabela 2: Matriz Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental para as Escolas Indígenas do Amazonas.....	41
Tabela 3: Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos – Escolas Indígenas da SEMED/Manaus.....	63
Tabela 4: Quantitativo de alunos indígenas na rede municipal de ensino (SEMED).....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CCI's	Centros Culturais das Comunidades Indígenas
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação Indígena
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Indígena
CNE	Conselho Nacional de Educação
COIMI	Congresso Internacional Mundos Indígenas
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
DCNEEI	Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena
DEGE	Departamento de Gestão Educacional
DPEEIM	Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus
DEPLAN	Departamento de Planejamento
DIE	Divisão de Informação e Estatística
EELMCTI	Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas
EIM	Escolas Indígenas Municipais
FACED	Faculdade de Educação
FOREIA	Fórum de Educação Indígena do Amazonas
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEEI	Gerência de Educação Escolar Indígena
GEEI	Gerência de Educação Indígena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFRR	Instituto Federal de Roraima
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
NEEI	Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI)
NEPPAN	Núcleo de Estudos e pesquisas dos Povos Tradicionais da Pan Amazônia
ONG's	Organizações não governamentais (ONG's)
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SSAF	Subsecretaria de Administração e Finanças
TI	Territórios Indígenas
TEE	Territórios Etnoeducacionais
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 METODOLOGIA PROPOSTA	23
1.1 Contexto da Pesquisa.....	24
1.2 Procedimentos para geração de dados.....	25
1.3 Procedimentos para tratamento, análise de dados e interpretação dos resultados.....	25
2 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE: PROPOSIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	27
2.1 Diversidade linguística, étnica, cultural e epistemológica: pressupostos para uma educação escolar indígena intercultural	28
2.2 Censo IBGE 2022: um olhar sobre o Brasil Indígena	29
3.1 A organização da Educação Escolar Indígena no estado do Amazonas à luz da legislação Nacional: Criação das Escolas Indígenas e as Matrizes Interculturais de Referência para o Ens. Fundamental	38
4 UM NOVO DELINEAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA CIDADE DE MANAUS.....	46
4.1 Plano Municipal de Educação: Metas e estratégias para a Educação Escolar Indígena	49
4.2 Base Nacional Curricular Comum (BNCC): orientações para o currículo da educação escolar indígena.....	51
4.3 Diretrizes Pedagógicas para a Educação Escolar Indígena do Município de Manaus	52
4.4 A organização da Educação Escolar Indígena no Município de Manaus a partir da Lei nº 2.781/2021.....	58

5 RESULTADOS DA PESQUISA	69
5.1 Dados de Identificação dos Participantes	69
5.1.2 Cidade dos Participantes	69
5.1.3 Idade dos Participantes	70
5.1.4 Etnia ou cor	71
5.1.5 Profissão dos Participantes	71
5.2 Formação e atuação profissional dos participantes.....	72
5.2.1 Rede de atuação profissional	73
5.2.2 Instituição de trabalho e tempo de serviço.....	74
5.2.3 Atuação com povos indígenas	76
5.3 O olhar docente em relação aos conhecimentos indígenas: Perspectivas para uma educação intercultural.....	77
5.3.1 Enfoque em diferentes fases da vida:	79
5.3.2 Desafios e oportunidades da incorporação de conteúdos indígenas ao currículo.....	80
5.3.3 Colaboração com comunidades indígenas: O papel das narrativas e cosmovisões indígenas na construção do conhecimento	82
6. FORTALECIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICO-CULTURAL INDÍGENA NO CONTEXTO URBANO DA CIDADE DE MANAUS	85
6.1 Bairro Parque das Tribos	85
6.2 Escola Santa Rosa II: O contexto de uma escola de ensino não indígena em um bairro indígena.....	86
6.3 Uka Umbesara Wakenai Anumarehit: Luta e resistência de lideranças indígenas na construção de ações assertivas à Educação Escolar Indígena	90
6.4 Aldeia Recanto Yupirungá Karapãna: Processos de Socialização dos saberes tradicionais do Povo Karapãna	92
6.5 A preservação da cultura, cosmovisão/cosmossentir nas narrativas ancestrais indígenas	95

7.0 NARRATIVA ANCESTRAL: KURUPIRA MARANDÚA	100
7.1 Curupira Marandúá: A História do Curupira (Tradução para Língua Tukano) ...	100
Borará Kihti (História do Curupira)	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES	118
APÊNDICE A - CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA	118
APÊNDICE B: RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS	119
ANEXOS.....	131
ANEXO A- CARTA DE ANUÊNCIA SEMED	131
ANEXO B – DIÁRIO OFICIAL DE MANAUS (LÍNGUAS INDÍGENAS)	132
ANEXO C – QUANTITATIVO DE ALUNOS INDÍGENAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO – SEMED.....	134

INTRODUÇÃO

Os estudos acerca da escolarização dos povos indígenas indicam os muitos desafios enfrentados para a consolidação da educação escolar das populações indígenas multiétnicas que se estabelecem na cidade de Manaus. As políticas públicas implementadas a partir das normativas nacionais voltadas à Educação Escolar Indígena (EEI), priorizam os Territórios Indígenas (TI) e as comunidades indígenas. O crescente êxodo da população indígena para o centro de Manaus, determina um novo fator social e, conseqüentemente, um olhar diferenciado no tratamento à educação dessa população.

A presente pesquisa se inicia a partir da experiência na atuação como professora do Ensino Fundamental, na rede pública de ensino, da vivência com diversos estudantes indígenas e das inquietações relacionadas as propostas voltadas a educação da população indígena no contexto urbano de Manaus. Esta pesquisa nasce a partir das reflexões sobre a minha prática docente e as demandas de uma educação diferenciada para atender a uma população indígena que não mais habita os territórios indígenas, mas se encontram no contexto urbano da Cidade de Manaus. A partir do reconhecimento de estudantes de diversas etnias e da necessidade de se pensar em um ensino diferenciado, iniciou-se um processo de investigação sobre os povos indígenas que habitam os bairros Parque das Tribos e Tarumã.

No campo de investigação pretende-se abordar a legislação nacional voltada a educação escolar indígena tendo como marco legal: Constituição Federal de 1988 (CF/1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o Decreto Federal nº 6.861/2009, que estabelece a Organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais, Decreto Federal nº 6861/2009 que estabelece a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB Nº 05/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

A partir de um panorama nacional, pretende-se relacionar os diversos dispositivos legais implementados no Estado do Amazonas no âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), mas com ênfase principalmente na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), tendo com nível de ensino para investigação o Ensino Fundamental.

A *Problemática da pesquisa* buscou investigar quais ações a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), tem desenvolvido para garantir o ensino específico e diferenciado aos povos multiétnicos que vivem no centro urbano da cidade de Manaus.

A oferta da Educação Escolar Indígena na cidade de Manaus não acompanhou o êxodo da crescente população indígena que se estabelece no centro urbano da capital amazonense. Assim, a garantia de um direito ao ensino diferenciado, específico e que reflita a consciência histórico-cultural indígena, ainda não contempla grande parte dessa população. No campo educacional há baixa oferta de conhecimentos cientificamente sistematizados associados aos saberes e fazeres de povos originários do Amazonas notadamente os que habitam a região de Manaus, assim como conteúdo curricular expresso nos materiais para uso didático na educação escolar indígena no contexto do município de Manaus (Amazonas, Brasil).

No sistema oficial de Educação Escolar Indígena do Município de Manaus, os componentes curriculares, apresentam escassez na estruturação de conteúdos associadas aos saberes tradicionais ancestrais. No contexto urbano de Manaus, as comunidades indígenas localizadas no Parque das Tribos, Tarumã, reivindicam um ensino voltado aos conhecimentos e saberes milenares de seus povos. Assim, a comunidade local organiza-se na busca pela estruturação de propostas curriculares associada aos saberes tradicionais e ancestralidade indígena. Daí necessidade de conhecer, sistematizar e socializar os saberes indígenas, evidenciando a cosmovisão dos povos multiétnicos que habitam a própria comunidade.

A importância científica em documentar conteúdos associados aos conhecimentos ancestrais como as cosmovisões/cosmossentir: o conceito de mundo, homem, e a relação que este estabelece com a natureza, o uso de plantas medicinais, a infância, a juventude e o envelhecer na visão de povos indígenas, possibilitam a construção de um currículo para educação escolar pautado no respeito aos diferentes povos e sua forma de viver. A relevância dessa pesquisa também aborda o aspecto social, pois ao socializarmos os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas, destacando a educação intercultural como projeto de construção coletiva, possibilita-se a construção de uma proposta de educação mais inclusiva, democrática e que propicie a formação de uma sociedade mais igualitária.

Vale ressaltar que as ações que permeiam a implementação da educação escolar indígena no contexto urbano da Cidade de Manaus são recentes e compreendem estudos e discussões no campo científico e social. Assim, entende-se que, para se propor a ampliação de uma educação escolar voltada para povos de múltiplas variações culturais e cosmovisões, requer um estudo minucioso, juntamente com cada povo e etnia para assim compor estratégias e ações para a organização de um currículo intercultural voltado à valorização da consciência histórico-cultural das populações indígenas, levando em consideração a revitalização de suas línguas, preservação de suas crenças e costumes.

Conforme afirma Colares (2011, p. 190), o estudo acerca da Educação na Região Amazônica, exige uma atitude de diálogo com o já existente e de articulação com o que se dispõe a compreender da região em seus múltiplos aspectos. Para alcançar os objetivos da pesquisa, pretende-se dialogar com as pesquisas anteriores sobre o tema abordado em articulação com as pesquisas mais recentes e suas novas proposições e direcionamentos acerca da educação escolar indígena.

A partir de um panorama dinâmico e singular como o contexto Amazônico, levando em consideração as múltiplas discussões a respeito da educação escolar indígena, no campo político, econômico e social, a presente pesquisa teve como *objetivo geral* analisar como se consolidam as propostas curriculares de educação escolar indígena no estado do Amazonas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) frente às atuais políticas da área, tendo como critério de inclusão para investigação o Ens. Fundamental I e II;

Como *primeiro objetivo específico*, definimos identificar a visão dos professores acerca dos aspectos curriculares da educação escolar indígena nos municípios do Amazonas. O *segundo objetivo específico*, consistiu em sistematizar conteúdos e saberes tradicionais que possam apoiar o currículo, a partir do protagonismo dos povos indígenas habitantes do Município de Manaus, Bairros Parque das Tribos e Aldeia Indígena Recanto Yupirungá Karapãna, Bairro Tarumã. Levando em consideração que são pessoas indígenas que habitam o contexto urbano, consideramos as observações sobre a convivência e as relações que se estabelecem na Escola Municipal Santa Rosa II (escola de ensino não indígena), quanto no EELMCTI Uka Umbuessara Wakenai Anumarihit (espaço de ensino indígena) localizados no Bairro Parque das Tribos.

Para responder ao problema da pesquisa, relacionamos as seguintes reflexões: Quais as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas ao frequentar uma escola não indígena, de que forma as diferenças culturais têm se apresentado na Escola Municipal Santa Rosa II? Qual a importância do EELMCTI Uka Umbuessara Wakenai Anumarehit no processo de revitalização da língua materna e dos conhecimentos tradicionais indígenas? Como os diversos tipos de conhecimento que se conectam em um espaço urbano e diversificado, podem ser trabalhados para a promoção de um currículo e práticas de ensino referenciados em uma proposta intercultural?

Como referencial teórico sobre a pesquisa com a temática indígena no Contexto Amazônico, aponta-se as pesquisas: Vieira (2023) sobre a educação escolar indígena nos territórios etnoeducacionais; de Weigel (2016) e suas experiências com os diferentes povos

indígenas; Simas (2023), que discute a problemática da inclusão de disciplinas voltadas a educação escolar indígena no Ensino Superior; Sobrinho, Souza e Bettiol (2017) que fazem uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos da LDB e seus desdobramentos em relação a educação escolar indígena.

Esta pesquisa buscou trazer reflexões sobre a educação escolar indígena entre os teóricos que se propõem em discutir a temática a partir de uma abordagem intercultural como Candau (2012), Fleury (2003), Morin (2003), Paladino (2012), Walsh (2001, 2013), Souza (2017). Para contribuir na discussão sobre a interculturalidade dialógica e a perspectiva para uma educação pautada na diversidade e na contribuição entre os povos recorro a Itanajé Cardoso (2023). Também apresento a visão de escritores e ativistas indígenas como Daniel Munduruku (2012), Gersen Baniwa, como o olhar das perspectivas e aspirações indígenas acerca do ensino voltado as populações indígenas.

A longo da pesquisa, também foi possível refletir sobre o resultado dos trabalhos produzidos a partir da análise dos teóricos e das percepções evidenciadas na pesquisa de campo. As produções ao longo do mestrado trazem um recorte das múltiplas dimensões e abordagens da educação escolar indígena e dos conhecimentos que ainda estamos documentando.

Dentre as produções evidenciamos as “Rupturas culturais e transformações sociais no Contexto Amazônico” (SEABRA; MASCARENHAS, 2023), que aborda os processos de transformações sociais do ensino não indígena em aldeias e comunidades de populações indígenas no contexto Amazônico. Apresentamos os desafios para o processo de revitalização das línguas maternas indígenas de povos no Contexto Amazônico (MASCARENHAS, et al. 2025). Como contribuição para a temática apresentada, utilizamos os conceitos epistemológicos de ecoculturalidade e o cosmo-sentir, conceitos apresentados na tese de Braule (2024): Ecouniversidade na Pan-Amazônica: cartas ecoculturais e tessitura humano-ecológica no Alto Solimões/AM.

Apresentamos também, as reflexões sobre “A cosmovisão indígena e o cosmo-sentir: Relações de fortalecimento da consciência histórico-cultural de povos multiétnicos no contexto urbano da Cidade de Manaus”, (SEABRA, 2024), trabalho socializado no V Congresso Internacional Mundos Indígenas (COIME): arte, cultura, ancestralidade e perspectiva para o bem viver, realizado no ano de 2024, em Boa Vista, Roraima (Brasil).

Como resultado dos estudos realizados ao longo da pesquisa foi possível obter a documentação de narrativas antigas de povos indígenas das etnias Pupykary, Mura,

Munduruku, Kokama e Karapãna, povos Milenares do Amazonas (Brasil) e dos povos Fula e Mandiga (Guiné Bissau), documentados por Monteiro 2024, Nascimento 2024, Seabra 2024.

Quanto a organização do texto, na introdução apresentamos a contextualização, o problema, a justificativa, os objetivos da pesquisa, o aporte teórico. A primeira seção apresenta o percurso metodológico ao longo da pesquisa, delimita-se o contexto da pesquisa, os participantes e os procedimentos para a geração e análise de dados.

A segunda seção aborda os movimentos políticos e ideológicos e suas proposições para a construção da educação escolar indígena no Brasil. A superação do multiculturalismo, o surgimento do conceito de interculturalidade e sua inter-relação com a diversidade linguística, étnica e epistemológica e sua relação dialógica com a educação escolar indígena.

A terceira seção apresenta a legislação nacional para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, trazendo as discussões sobre a LDB 9394/96 e o RCNEI, busca relacionar os movimentos políticos e sociais que impulsionam a legislação nacional para a criação de leis e bases legais destinadas a organização da educação escolar indígena no Brasil, seguido da discussão sobre a organização da educação escolar no Estado do Amazonas.

A quarta seção é a delimitação da pesquisa no espaço geográfico da Cidade de Manaus, apresenta como marco temporal as políticas públicas dos anos de 2005, com o início da estruturação da educação escolar indígena pela Secretaria Municipal de Educação até o ano de 2022 com as demandas a serem alcançadas pelo sistema público de ensino.

A quinta seção traz os principais resultados da pesquisa com o olhar dos participantes acerca da educação escolar indígena. Aborda também as contribuições dos conhecimentos ancestrais indígenas em uma perspectiva intercultural para a educação e o bem viver entre os povos.

A sexta seção descreve o processo de fortalecimento da consciência histórico-cultural indígena no contexto urbano da Cidade de Manaus, a preservação da cultura e dos saberes tradicionais indígenas, assim como a dinâmica nos processos de socialização dos conhecimentos tradicionais indígenas através das narrativas ancestrais.

A finalização do texto é a contação de uma narrativa ancestral indígena, narrada, ilustrada e traduzida por indígenas, que deram sua importante contribuição na preservação dos conhecimentos ancestrais. A narrativa é do povo Karapãna, com tradução na língua Tukano. A iniciativa é trazer narrativas que tenham abordagens de respeito a natureza, a sustentabilidade e principalmente o respeito as diferentes formas de viver o mundo.

1 METODOLOGIA PROPOSTA

Para atender aos objetivos da pesquisa recorreremos à seguintes procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa participante, dando ênfase às discussões no campo epistemológico que elucidam as questões problematizadas na pesquisa.

Sobre a pesquisa bibliográfica, destaca Severino (2007, p.22):

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos e constantes dos textos.

A pesquisa é do tipo transversal com apenas uma geração de dados, descritiva e exploratória, pois busca explorar o preta a partir das hipóteses construídas, e posteriormente fornecer informações para uma investigação mais precisa, utilizando a pesquisa de campo para atrair dados e informações para a problemática abordada.

Na investigação de campo foi realizada a pesquisa etnográfica, tendo como técnicas a observação participante, aplicação de questionários e registros gravados das observações e rodas de conversa. A escolha da pesquisa etnográfica se dá pela perspectiva de examinar a cultura a partir das interpretações da vida do sujeito. Como afirmam BOGDAN e SARI (1991, p. 57):

Os objetivos são os de apreender os significados que os membros da cultura têm, como dados adquiridos e, posteriormente, apresentar um novo significado às pessoas exteriores a essa cultura.

Segundo Zanini (2015), o método etnográfico segue alguns princípios, assim utilizaremos a “pesquisa de campo (conduzida no local onde as pessoas convivem e socializam)”; a pesquisa será multifatorial, utilizando como seleção para práticas interpretativas instrumentos para a geração de dados como as entrevistas, notas de campo, rodas de conversa e conversa informal com registros gravados da observação.

Na primeira fase da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico, dando ênfase aos processos de construção histórica da educação escolar indígena. Em seguida, os desdobramentos e os diversos dispositivos legais que emergem dos movimentos sociais para a consolidação da educação escolar indígena em seu caráter específico e diferenciado.

A segunda fase da pesquisa de forma participativa teve como espaço geográfico da pesquisa o Município de Manaus, como campo de observação a Aldeia Recanto Yupirungá Karapãna, localizada no bairro Tarumã-Açú, a escola Santa Rosa II (SEMED), o Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI) Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit, ambos localizados no bairro Parque das Tribos.

1.1 Contexto da Pesquisa

O contexto da Pesquisa é o Estado do Amazonas. A pesquisa teve como espaço geográfico o município de Manaus, o bairro Parque das Tribos, por ser um bairro habitado por diferentes etnias indígenas. Além da diversidade indígena existente no local, neste bairro localiza-se o Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI) Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit, que será um dos espaços para a coleta de dados e sistematização de processos de ensino voltados a educação escolar indígena.

A pesquisa voltada aos povos indígenas em escolas não indígenas em Manaus, teve como espaço de observação a Escola Municipal Santa Rosa II, Zona Oeste de Manaus. A escolha da escola Santa Rosa se deu por estar localizada no Bairro Parque das Tribos que apresenta em sua composição, povos indígenas, que habitam o local e fazem parte da comunidade escolar.

A investigação a respeito dos conhecimentos e cosmovisão indígena aconteceu no Parque das Tribos, Tarumã e na Comunidade Indígena Recanto Yupirungá Karapãna. A Comunidade Indígena Recanto Yupirungá Karapãna é representada pela Associação Indígena Karapãna ASSIKA.

Foram convidados a participar de forma voluntária e anônima, professores dos Municípios de Borba, Lábrea, Parintins e Manaus. As observações *in locus* serão realizadas com Professores da escola Santa Rosa II (bairro Parque das Tribos/Manaus); professores indígenas do EELMCTI Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit (bairro Parque das Tribos/Manaus), moradores indígenas da Comunidade Indígena Recanto Yupirungá Karapãna (Bairro Tarumã-Açú/ Manaus).

1.2 Procedimentos para geração de dados

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, em que o trabalho do investigador é um trabalho que vai além da observação, a pesquisa é multifatorial, utilizando para a geração de dados a observação participante, as entrevistas, notas de campo, fotografias, rodas de conversa e conversa informal com registros gravados nas comunidades indígenas integrantes da pesquisa.

Para atender aos objetivos da pesquisa utilizamos como instrumento para a geração de dados o Questionário GoogleForms (on-line) de elaboração própria, com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos educadores que atuam ou atuaram com a educação escolar indígena em várias localidades do Estado do Amazonas.

A observação participante tem como recorte a Secretaria Municipal de Educação (SEMED/MANAUS). A observação “in loco” acompanhou a atuação profissional dos professores indígenas no EELMCTI Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit e professores não indígenas na Escola Municipal Santa Rosa II.

A observação participante na Comunidade Indígena Recanto Yupirungá Karapãna, localizada no bairro Tarumã, aconteceu em momentos de vivência, em eventos abertos a comunidade, rodas de conversa e aulas realizadas na comunidade local.

As análises a respeito das observações, juntamente com a geração de dados, são apresentadas como um capítulo sobre os Contextos da Pesquisa: Espaços de vivência e convivência EELMCTI Uka Umbuessara Wakenai Anumarehit, CME Santa Rosa II (escola não indígena) e Comunidade Indígena Recanto Yupirungá Karapãna.

1.3 Procedimentos para tratamento, análise de dados e interpretação dos resultados

A pré-análise dos dados foi realizada a partir dos questionários on-line aplicados aos professores de diferentes localidades do Amazonas. A partir do levantamento dos dados, foram identificados os temas mais relevantes relacionados a educação escolar indígena a partir do olhar dos educadores que atuam ou atuaram na educação escolar indígena.

Como unidade de registro, foram analisadas individualmente trechos de entrevistas e respostas comentadas do questionário aplicado aos participantes. Após as observações e geração de dados, estes foram analisados conforme os objetivos estabelecidos a literatura da área consultada.

Seguindo a proposta de Souza (2020), a análise de dados compreendeu as seguintes etapas conforme o quadro 1:

Quadro 1: Etapas da Análise de Dados

1ª - TRANSCRIÇÃO	Transcrição do discurso da observação participante, das entrevistas e rodas de conversa.
2ª - CODIFICAÇÃO	Classificação das temáticas que mais aparecem no discurso, indicando padrões.
3ª- IDENTIFICAÇÃO DE PADRÕES E TENDÊNCIAS	Recorrência e Frequência: Análise da recorrência e frequência de termos e ideias apresentados no discurso, assim como os relatos que se aproximam.
	Variação: Análise da variação na percepção dos sujeitos da pesquisa em relação ao tema abordado; analisar as reações distintas.
	Coparticipação: Análise de fatores aparentemente distintos, mas que possuem interligação.
4ª INTERPRETAÇÃO	A partir dos padrões interpretados, tecer reflexões com outros estudos realizados.

Fonte: Quadro elaborado pela autora baseado nos conceitos de Souza (2020)¹

A análise da pesquisa participante foi descritiva, descrevendo eventos e situações, comportamentos, tendências e cosmovisões dos sujeitos e seus contextos de vivência, baseando-se nos dados e nas observações em tempo real. A partir da geração de dados foram levantadas informações sobre como se dá a escolarização de estudantes indígenas no contexto urbano, como é a relação da escola com a comunidade local, quais os desafios dos professores indígenas para garantir um ensino específico e diferenciado, e quais estratégias podem ser utilizadas para um ensino voltado à preservação dos conhecimentos tradicionais indígenas.

¹Elaborado com base em SOUZA, Rolf Malungo. O que é etnografia? <https://www.youtube.com/watch?v=waWTivMPmAM&list=PL3222mQG3R0Db8CWD8Zmd8An0PwYx-ujQ>. 29 de maio de 2020

2 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE: PROPOSIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

As manifestações no campo político e ideológico das décadas de 80, 90, embora tenham avançado no reconhecimento das especificidades culturais existentes em nosso país, também retratam um movimento pelo reconhecimento do multiculturalismo no Brasil. O reconhecimento de diferentes grupos em um mesmo lugar, de culturas distintas que não estão em relação.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), o Brasil reconhece a pluralidade existente na composição etnocultural do território ao estabelecer no capítulo III, seção II, Art. 215:

Estado garantirá a todos o pleno *exercício dos direitos culturais* e acesso as fontes da cultura nacional e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, CF/1988, Art. 215)

O texto constitucional segue assegurando o acesso, a proteção, o incentivo, a valorização e a difusão das manifestações culturais. É perceptível o discurso voltado para um pensamento de uma coexistência das diversidades culturais. Evidencia-se ainda, a ideologia do pensamento multiculturalista que pressupõe um relativismo cultural, no qual está intrínseca a concepção de tolerância as diferenças culturais.

Os pensamentos político-ideológicos, que permearam a implementação das políticas públicas voltadas a assegurar o “exercício dos direitos culturais”, têm uma visão multicultural ao se restringir em analisar a dinâmica social de forma segregada, sem os conflitos existentes.

A implementação das ações no âmbito educacional para garantir um ensino capaz de atender as especificidades e diferenças culturais são amplamente discutidas e configuram-se como propostas de reconhecimento e efetivação de políticas sociais de inclusão. Percebe-se que as concepções que norteiam as propostas para políticas voltadas para a diversidade cultural, tanto no campo sociopolítico como no pedagógico, estavam firmadas em discursos que abordavam aspectos superficiais.

A valorização das diferentes culturas se encerra no reconhecimento das diferenças culturais. A ideia de tolerância perpetua a existência do modelo social segregacionista e excludente, construído e consolidado pelos sistemas de reprodução simbólicos que estruturam as desigualdades sociais.

O reflexo do multiculturalismo esteve expresso nos conceitos epistemológicos construídos historicamente, implicaram em uma educação centralizada na tolerância a

diversidade étnica e cultural. Esse conceito é perceptível na implementação de políticas públicas voltados as minorias historicamente subjugadas.

Esse cenário passa a apresentar mudanças a partir da reivindicação dos movimentos sociais e lideranças indígenas, assim como educadores que se propõem a fortalecer reflexões sobre a necessidade em se repensar as relações de sujeição, silenciamento e invisibilização de povos historicamente marginalizados.

Sobre este período descreve Daniel Munduruku (2012, p. 57):

fato é que a década de 1990 tornou-se um momento importante na consolidação de projetos destinados ao atendimento das novas demandas geradas pela política do Estado brasileiro. Diversos projetos foram desenvolvidos ou propostos por comunidades especialmente aqueles voltados à proteção dos territórios já demarcados ou em processo de demarcação; projetos de desenvolvimento sustentável; formação de professores bilíngues [...]

A implementação de uma educação específica e diferenciada para os povos de origem indígena é uma luta pela reconstrução e revitalização de sua consciência histórico-cultural, a partir de uma educação que possa refletir sua cultura, valorizar seus conhecimentos ancestrais e respeitar sua forma de organização social e modo de viver.

2.1 Diversidade linguística, étnica, cultural e epistemológica: pressupostos para uma educação escolar indígena intercultural

O conceito de interculturalidade emergi das discussões de superação de uma educação baseada no modelo multicultural que pressupõe a tolerância a diversidade, que aceita as diferenças como forma de coexistir, mas, não há troca ou relação entre as diferentes culturas.

Segundo Walsh (2001, p.6), o conceito de interculturalidade é uma ruptura com as concepções multiculturais, que se restringem em analisar as dinâmicas sociais das interações etnoculturais de forma segregada, intocada, sem os conflitos que permeiam as relações sociais. Assim, é necessária uma ruptura, um processo de decolonizar a educação para se pensar em um estado democrático de direitos.

Compreender os aspectos da diversidade linguística, étnica, cultural e epistemológica dos povos que constituem a formação do povo brasileiro são ações necessárias a reconstrução sociopolítica para uma educação democrática.

Walsh (2013) cita como uma das dimensões mais significativas, intrínsecas à interculturalidade, a diversidade epistemológica. A diversidade pode ser entendida a partir do

reconhecimento da desigualdade, da exploração e sujeição a cultura dominante, mas também como viés de um processo de mudanças, de quebra de paradigmas epistemológicos.

Os conflitos resultantes do processo de exploração, da violência física e simbólica de um pensamento hegemônico e dominante, constituem o grande desafio da sociedade atual. Repensar as relações a partir de uma outra ótica implica romper com paradigmas e ressignificar os processos epistemológicos que explicam e definem as relações existentes.

Para Santos (2009), a partir do diálogo de saberes e da interação entre a vasta diversidade de conhecimentos, surgem novas epistemologias. Assim, repensar o modelo de educação no qual estruturamos nossas propostas de ensino, requer repensar um ensino capaz de valorizar a diferença, proporcionando que a diversidade seja abordada de forma dialógica e comunicativa com a sociedade.

O processo de reflexão e discussões no campo educacional e político fortalecem o pensamento de uma educação intercultural a partir da valorização da diversidade como um aspecto de reconhecimento das diferenças étnicas, linguísticas, culturais e epistemológicos. O fator principal para a construção da interculturalidade é a troca entre culturas, é a valorização da diferença, a construção do pensamento a partir da diversidade.

A interculturalidade nos anos de 2004 a 2008 passa a ser definida como conceito norteador das propostas políticas voltadas a estruturação da educação escolar indígena. O Ministério da Educação (MEC/BRASIL), órgão governamental responsável pela organização da educação no Brasil, passa a elaborar a partir da legislação nacional, a estruturação de orientações voltadas a organização da educação escolar indígena com ênfase na defesa de uma educação intercultural, específica, diferenciada e organizada a partir das comunidades que dela participam.

Para a consolidação de políticas públicas, assim como a estruturação de propostas curriculares para a educação escolar indígena, é necessário rever os conceitos epistemológicos que fundamentaram os principais instrumentos voltados a educação escolar, e propor ações levando em consideração a pluralidade étnica, linguística e cultural dos povos indígenas.

2.2 Censo IBGE 2022: um olhar sobre o Brasil Indígena

O novo direcionamento nas políticas públicas voltadas as populações indígenas impactaram tanto os processos de investigação, quanto, de recenseamento dessas populações. A mudança se dá a partir do novo contexto político em que o Brasil se encontrava. Após um

longo período de ditadura militar e a promulgação da Constituição de 1998, além da preocupação das instituições e órgãos governamentais com as questões indígenas, a população passou a se interessar pelas informações relacionadas as populações indígenas.

A realização do Censo 1991 está vinculada ao contexto político do País, que, três anos antes, tivera uma nova Constituição Federal promulgada. O texto constitucional inaugurava um novo momento das políticas indigenistas no Brasil, no sentido de reconhecer os direitos desses povos em relação a "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam", conforme instituído no Art. 231 da Constituição Federal do Brasil de 1988. A partir de então, instaura-se um novo ordenamento jurídico em torno da demarcação de terras indígenas e, ao mesmo tempo, um aumento do interesse da sociedade civil em relação a esses dados. (IBGE, 2022, p. 13)

A pesquisa apresentada em setembro de 2023 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), intitulada “Censo IBGE – O Brasil Indígena: Reflexões e Relevância”, apresentada no Seminário “População Indígena no Censo 2022”, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), juntamente com o Núcleo de Estudos e Pesquisas dos Povos Tradicionais da Pan Amazônia (NEPEPAN), divulgou através do censo demográfico um maior detalhamento da densidade populacional indígena e sua concentração nos territórios indígenas.

O Seminário Censo IBGE, trouxe além da divulgação do Censo 2022, discussões com professores indígenas e não indígenas que atuam na EEI no Contexto Amazônico. As discussões apresentadas foram mediadas pela equipe do IBGE e dialogadas com o corpo docente e discente na Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A pesquisa realizada pelo IBGE (2022, p. 9) aponta que:

A opção “indígena” foi incluída no quesito de cor ou raça do questionário da amostra a partir do Censo Demográfico 1991, momento no qual essa parcela da população do País passou a ser sistematicamente investigada pelo IBGE com base na autoidentificação dos respondentes como “indígena”, atendendo, ao menos em parte, aos dispositivos legais e acordos internacionais vigentes.

Os dados nos remetem a um fator de mudança na perspectiva do olhar sobre o indígena. Saímos de um panorama nacional, de uma população que até recentemente negava suas origens para um aumento significativo do número de pessoas que se autodeclararam indígenas. Parte desse processo se dá pela atuação dos próprios indígenas e de movimentos sociais na

busca pela afirmação e reafirmação identitária, assim como o fortalecimento das identidades étnicas indígenas através da valorização de suas culturas.

As estatísticas oficiais sobre a população indígena fornecidas pelo Censo Demográfico 2022 derivam da conjugação de dois quesitos. O primeiro é o de cor ou raça quando a opção de resposta é indígena e o segundo é o quesito “se considera indígena”, ou seja, o total de pessoas indígenas residentes no País é a soma de todas as pessoas com cor ou raça indígena e de todas as pessoas que respondem que sim ao quesito “se considera indígena. (IBGE, 2022, p. 36)

O Amazonas é uma das Unidades da Federação com a maior quantidade de pessoas indígenas. Dados do Censo (IBGE/2022) demonstram um aumento da população indígena residentes nos Municípios. Os dados do Censo Demográfico (IBGE/2022) apontam um crescimento absoluto de pessoas indígenas entre os dois Censos (2010-2022) em dois municípios do Amazonas, o município de Tefé com crescimento de 19 340 pessoas indígenas e Manaus/AM, com crescimento de 67 673 pessoas indígenas, totalizando 71 713 pessoas indígenas no município. A pesquisa apresenta uma crescente da população indígena nos municípios brasileiros, conforme explica a tabela 1.

Tabela 1- Município com maior crescimento absoluto de pessoas indígenas – Brasil (2010-2022)

Código do Município	Município	Pessoas Indígenas		Crescimento absoluto de pessoas indígenas 2010-2022
		CD 2010	CD 2022	
1302603	Manaus (AM)	4 040	71 713	67 673
2927408	Salvador (BA)	7 563	27 740	20 177
1304203	Tefé (AM)	1 054	20 394	19 340
1304062	Tabatinga (AM)	15 504	34 497	18 993
1303809	São Gabriel da Cachoeira (AM)	29 582	48 256	18 694
2303709	Caucaia (CE)	2 706	17 628	14 922
1506807	Santarém (PA)	2 627	16 955	14 328
1300300	Autazes (AM)	7 012	20 442	13 430
5002704	Campo Grande (MS)	5 898	18 439	12 541
2610905	Pesqueira (PE)	11 136	22 728	11 592
TOTAL		87122	298 792	196 768

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2022, p. 98

Um segundo dado importante nos remete ao êxodo dessas populações para os centros urbanos das unidades federadas (Estados). A análise de dados feita sobre o Estado do

Amazonas indica a cidade de Manaus como um dos municípios com a maior concentração de pessoas indígenas do Amazonas. Parte desse aumento no índice se dá pelo êxodo dessas populações em direção ao centro urbano de Manaus, e pela autodeclaração dessa população, que anteriormente negava sua ascendência indígena.

Ao longo do Seminário, os membros da mesa de debate, a professora Dr^a Gisele Costa², professora da Faculdade de Educação (FACED-UFAM) e o professor Dr. Rossini Pereira Maduro³, indígena do povo Borari, trouxeram diálogos importantes a serem debatidos. Segundo a professora Gisele Costa, é necessário um trabalho sociológico no campo da pesquisa científico educacional sobre o êxodo do território indígena em direção ao centro urbano de Manaus. Ela explicita ainda, a necessidade de se analisar o processo de desterro das terras indígenas, suas implicações sociais às comunidades que passam a se assentar no centro urbano de Manaus.

Essa discussão remete as garantias de direitos sociais que abrangem a população indígena, através de políticas destinadas aos territórios indígenas, mas que acabam deixando de se estender aos indígenas que se encontram na cidade de Manaus. Para o professor Rossini, o censo traz como debate o crescimento demográfico das populações indígenas na cidade de Manaus, mas também nos remete a necessidade da implementação de políticas públicas capazes de atender as necessidades educacionais dessa população.

² Professora mestre e doutora em Ciência pelo Programa de Integração da América Latina, na Universidade de São Paulo - USP. Atua na área de educação, com ênfase em educação e a formação econômica-social latino-americana, educação escolar e a influência do padrão de reprodução do capital nas políticas educacionais.

³ Doutorando em Educação na Amazônia pela rede EDUCANORTE - Polo Manaus; tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar Indígena.

3 A LEGISLAÇÃO NACIONAL PARA A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LDB 9.394/96 E RCNEI

Na perspectiva à promoção de ações assertivas, voltadas à valorização e consolidação da educação escolar indígena, são implementados, documentos legais voltados para a organização de propostas curriculares que reconhecem a pluralidade cultural e conjecturam-se como viés de políticas públicas de inclusão voltadas para minorias sociais.

A legislação, ao reconhecer a necessidade de uma educação específica e diferenciada, representa um grande avanço na construção de políticas públicas voltadas a educação escolar indígena. Mas, para a sua estruturação e consolidação, muitos vieis desafidores passam a ser discutidos, sendo um dos principais, repensar o currículo.

A Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) também traz em seu texto como princípio norteador do ensino escolar nacional o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. No artigo 78, I, delibera sobre a educação dos povos indígenas, orientando seu caráter intercultural e bilíngue como reafirmação de suas entidades étnicas, “recuperação de suas identidades históricas, valorização de suas línguas e ciências”.

No art. 79, a LDBEN (Lei nº 9394/96) dispõe sobre o desenvolvimento dos programas educacionais indígenas:

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional da

Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter os programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, Lei nº 9394/96).

A Lei nº 9394/96 marca a mudança de um paradigma epistemológico construído historicamente desde o período colonial no Brasil: a educação integracionista, voltada para inserir o indígena no contexto nacional a partir do ensino eurocêntrico, centralizador e

hegemônico. A partir da LDB de 96, o caráter da educação indígena passou a refletir a perspectiva de uma educação intercultural.

Visando fortalecer a concepção intercultural como proposta para a educação escolar indígena, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) cria o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI). O RCNEI trata de fundamentos gerais de ensino para o Ensino Fundamental e sustenta a proposta de uma escola que seja intercultural, bilingue e diferenciada voltada a população indígena (BRASIL /MEC/SEF, p. 11, 1998)

Segundo Fleuri (2003, p.23):

Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (Brasil, Ministério da Educação, 1997), o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas [...]

O RCNEI se apresenta como um instrumento formativo, auxiliar para reflexões, discussões e propostas para a organização da educação escolar indígena:

a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula. (BRASIL /MEC/SEF, 1998, p. 13)

O RCNEI apresenta a educação escolar indígena como projeto a ser planejado e construído a partir da vivência de cada comunidade indígena, traz como proposta formativa, a concepção do currículo como construção e não imposição social, levando em consideração os conhecimentos tradicionais de cada comunidade.

Sobre o RCNEI salienta Baniwa (1998):

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade indígena gere a sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular do seu funcionamento, da escolha de professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional a ser adotada. (BRASIL, RCNEI, 1998, p.25).

O RCNEI segue orientando os Conselhos Estaduais de Educação, os técnicos de Secretarias, estaduais e municipais para o reconhecimento das especificidades da educação escolar indígena. Além de orientações e sugestões sobre os componentes curriculares, traz como importante reflexão para a consolidação das políticas públicas voltadas a educação escolar indígena, o reconhecimento da diversidade étnica, linguística e cultural como ação norteadora para o desenvolvimento de um ensino baseado nos princípios da cidadania e da interculturalidade.

Levando em consideração a perspectiva como proposta de educação não só para negros e indígenas, mas com a ideia de inter-relação, diálogos e trocas entre culturas diferentes, a legislação nacional segue a implementar Leis para incorporar ao currículo abordagens com propostas interculturais de ensino.

O conceito intercultural adotado pelos diversos movimentos sociais tem uma abordagem de estreitamento nas interrelações e diálogos possibilitando a socialização de conhecimento entre os diversos povos.

Sobre esta afirmação, discorrem Paladino e Paiva (2012, p.12):

Uma abordagem que nos parece interessante – reivindicada crescentemente por alguns movimentos sociais – é a de que a educação intercultural não deve apenas ter por alvo as populações indígenas, os afrodescendentes e outras minorias presentes no país, mas deve atingir toda a população nacional. Nesta abordagem, conhecimentos tradicionais desses povos também devem, de alguma forma, ser oferecidos a todos.

A perspectiva intercultural esteve presente na implementação das principais políticas públicas destinada a educação. A princípio, a cultura afro-brasileira passa a ser obrigatoriamente “reconhecida” a partir da LEI nº 10. 639/2003 que inclui no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A LEI nº 10. 639/2003 também cria, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada (SECADI). A organização da educação escolar indígena proposta pela SECADI se estrutura a partir da definição de uma educação escolar indígena com “ênfase na defesa de uma educação intercultural, específica, diferenciada, comunitária e respeitosa dos usos linguísticos dos povos indígenas”. (PALADINO; PAIVA, 2012, p.18).

Em 2008, a Lei nº 11. 645/08 modifica a lei nº 10.639/2003 inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A nova lei prescreve obrigatoriedade nos estabelecimentos do ensino fundamental e ensino

médio, um “conteúdo programático voltado ao aspecto da história e cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos.” (§1º nº 10.639/2003).

A partir da obrigatoriedade enquanto conteúdo programático os sistemas de educação passam a discutir as propostas curriculares para a educação escolar indígena. Em consonância com as orientações das Leis infraconstitucionais, considerando o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição de 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui o Decreto Federal nº 6861/2009, estabelece a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica e define os objetivos da educação escolar indígena, “sua organização no sistema educacional nacional, determinando a participação da comunidade indígena na organização do sistema de ensino, respeitando sua territorialidade e suas especificidades” (SOBRINHO; SOUZA e BETTIOL, 2017, p. 66)

No artigo 5º, define as ações da UNIÃO para a ampliação da oferta da EEI:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

- I - construção de escolas;
- II - formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação;
- III - produção de material didático;
- IV - ensino médio integrado à formação profissional; (BRASIL, 2009)

No artigo 6º, dispõe sobre os territórios etnoeducacionais, sendo estes, definidos com a participação das “comunidades envolvidas, entes federados, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, Comissão Nacional de Política Indigenista e os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena.” (BRASIL, 2009)

O parágrafo único define os territórios etnoeducacionais:

Parágrafo único. Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações, lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, 2009)

Em 2012, após diversas discussões em seminários sobre Educação Escolar Indígena, que aconteceram em 2011 e 2012, o Conselho Nacional de Educação define as Diretrizes

Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, através da Resolução nº 05 de junho de 2012.

Segundo esta resolução a educação escolar indígena deve observar alguns critérios:

IV-adequação da estrutura física dos prédios escolares as condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como as necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidade da Ed. Básica.

V- de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e da pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades.

VI- adequação das metodologias didáticas e pedagógicas aas características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena. (BRASIL, CNE/CEB5/ 2012, Art. 15)

Vale ressaltar que a presente lei deriva dos questionamentos do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas, que por intermédio de lideranças indígenas, indigenistas, profissionais da educação engajados pela Educação Escolar Indígena (EEI), propuseram a transformação do colegiado em órgão normativo. Assim como das deliberações da I Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009, evento que discutiu as ações voltadas as proposições e articulações para a consolidação EEI.

Sendo participante ativa dos movimentos pela EEI, Vieira (2023, p.21) afirma:

As proposições nos territórios etnoeducacionais, se consolidaram a partir das discussões de lideranças indígenas, indigenistas, que ao ocuparem espaços de governo, sempre firmes na defesa de uma política educacional de EEI de acordo com os anseios indígenas numa concepção intercultural, com reconhecimento dos direitos diferenciados garantidos na Constituição Federal, apresentaram documentos norteadores, normas e leis voltadas a educação escolar indígena.

Dentre as principais proposições acerca da EEI, vale ressaltar a SEÇÃO I, que discorre sobre o Currículo da Educação Escolar Indígena:

§1º Os Currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construída a partir de valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos em projetos políticos pedagógicos. (BRASIL, CNE/CEB5/ 2012, Art. 15)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) definem o projeto político pedagógico como um dos principais instrumentos para a construção da proposta curricular de cada comunidade indígena, levando em consideração a perspectiva

intercultural. A respectiva lei também discorre sobre a formação e profissionalização de professores indígenas, enfatizando a necessidade de uma proposta educativa sociocultural, sendo esta conduzida por professores indígenas, como docentes e gestores pertencentes as suas respectivas comunidades. (BRASIL, CNE/CEB5/ 2012, Art. 15).

Por se tratar de caráter específico e diferenciado, é necessário a formação de professores indígenas para o ensino. Assim, a lei discorre de forma assertiva sobre a formação inicial dos professores indígenas em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou de forma complementar em cursos de magistério indígena de nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, CNE/CEB5/ 2012, Art. 20). O caráter preditivo ainda é a formação em cursos específicos para professores indígenas.

3.1 A organização da Educação Escolar Indígena no estado do Amazonas à luz da legislação Nacional: Criação das Escolas Indígenas e as Matrizes Interculturais de Referência para o Ens. Fundamental

Ao longo desta subseção, pretende-se relacionar os principais dispositivos legais e seus desdobramentos para a construção das ações afirmativas voltadas a educação escolar indígena no âmbito do Estado do Amazonas. Analisaremos a Resolução nº 11/2001, do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) que aprovou a criação das Escolas Indígenas e a Resolução nº 02 de 28/08/2014 (CEE/AM) responsável pela implementação das Matrizes Interculturais de Referência para o Ens. Fundamental.

Conforme prevê a legislação brasileira, a Educação Escolar Indígena no âmbito do Estado do Amazonas, é implementada, em articulação com sistemas de ensino:

Art. 22 As políticas de Educação Escolar Indígena serão efetivadas nos territórios etnoeducacionais por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades. (BRASIL, 2012, p. 12)

Seguindo as orientações legais, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) aprova a Resolução nº 11/2001 que estabelece a criação e funcionamento da escola indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Amazonas.

O artigo 1º discorre sobre o reconhecimento das Escolas Indígenas como estabelecimentos de ensino localizados em terras indígenas. Também reafirma o ensino

intercultural e bilingue como princípios fundamentais para a valorização e diversidade étnica das comunidades indígenas.

O artigo 6º traz como orientação para as Escolas Indígenas o desenvolvimento de suas atividades de acordo com o projeto político pedagógico:

O artigo 6º - As escolas Indígenas desenvolverão suas atividades de acordo com seu projeto político-pedagógico, formulado gradativamente para escola ou povo indígena, tendo por base:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referente a cada etapa da educação básica.

II – o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI.

III – as características próprias das Escolas Indígenas, em respeito a especificidade de cada povo ou comunidade. (Resolução nº 11/2001-CEE/AM)

A Resolução nº 11/2001 além de trazer as normas para a criação e funcionamento das Escolas Indígenas nas terras indígenas, também traz nas disposições gerais o direito assegurado a oferta da educação indígena aos indígenas que estão desaldeados, garantindo os mesmos iguais direitos a localidade em terra indígena. (Resolução nº 11/2001, art. 14, CEE/AM).

A referência feita à mesma igualdade de direitos a educação escolar indígena aos grupos étnicos que estão fora das terras indígenas, faz uma ruptura com o caráter segregacionista de um ensino apenas nas aldeias e terras indígenas, passando a ser desvinculado das orientações legais, trazendo um novo entendimento às políticas públicas voltadas a EEI.

Outro importante dispositivo legal que serve como base para a implementação da educação escolar indígena no Estado do Amazonas, assim como a estruturação de propostas curriculares para as escolas indígenas é a Resolução do Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas (CEEI/AM) nº 02 de 28/08/2014 que aprova a construção da Proposta Curricular Intercultural para as escolas indígenas, as Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para o Ensino Fundamental e Médio.

A Resolução nº 02 de 28/08/2014, em seu Art. 2, determina a inclusão das Matrizes de Referência no Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas. Também recomenda o acompanhamento da implantação das Matrizes de Referência pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/SEDUC) e Conselho de Educação Escolar Indígena (CEE/AM).

A Matriz Intercultural de Referência para as Escolas Indígenas do Amazonas para o Ensino Fundamental e Médio foi implantada em 2015. A Matriz de Referência traz orientação

pedagógica específica para o ensino fundamental, integrando conhecimentos indígenas e ocidentais. O modelo, ancorado pela Resolução Estadual nº 11/2001/CEE-AM, utiliza a Matriz Curricular Intercultural de Referência e o Referencial Curricular Amazonense, com o objetivo de atender à diversidade étnica e o ensino específico e diferenciado, preceitua em sua organização, diretrizes interculturais e bilíngues, focadas na valorização dos saberes locais, línguas maternas e processos de aprendizagem próprios.

Por tratarmos apenas do Ens. Fundamental, analisaremos a Matriz de Referência para o Ensino Fundamental. A organização do Ens. Fundamental no âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) está dividido em duas etapas: Ensino Fundamental I, que compreende do 1º ao 5º ano; O Ensino Fundamental II, que compreende do 6º ao 9º.

Quadro 2 - Organização do Ensino Fundamental

Ensino Fundamental								
Anos Iniciais (Ens. Fundamental I)					Anos Finais (Ens. Fundamental II)			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

Fonte: Ministério da Educação, 2004.

Na educação escolar indígena o Ensino Fundamental tem como garantia o acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e de práticas culturais próprias. Conforme a Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012:

Art. 9º O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade.

§ 1º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias.

A proposta da Matriz de Referência Intercultural do Ensino Fundamental para as escolas indígenas do Estado do Amazonas contém no total 10 componentes curriculares, desde o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) até o Ens. Fundamental II (6º ao 9º). Divide-se em 5 áreas do conhecimento, propondo em cada componente curricular um ensino específico e diferenciado de acordo com os conhecimentos tradicionais de cada comunidade indígena.

Tabela 2: Matriz Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental para as Escolas Indígenas do Amazonas

Legislação	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		Carga Horária Total
			AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	
Lei Federal nº 9.394/96	Linguagens	Língua Indígena	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440
		Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440
		Arte, Cultura e Mitologia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	60	2	80	720
		L. Estrangeira	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	80	2	80	2	80	2	80	320
		Práticas Corporais e Esportivas	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
RES. Nº 7/2010 CNE	Matemática	Matemática e Conhecimentos Tradicionais	4	160	4	160	4	160	4	160	4	60	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440
RES. Nº 05/2012 CNE	Ciências da Natureza	Ciências e Saberes Indígenas	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	520
RES. Nº 11/2002 CEE/AM	Ciências Humanas	História e Historiografia Indígena	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	520
		Geografia e Contextos Locais	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	520
	Formas Próprias de Educar: oralidade, Trabalho, lazer e Expressões Culturais		2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		20	800	20	800	20	800	20	800	20	800	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	8000

Fonte: SEDUC/SABER +. Jornada Pedagógica da Educação Escolar Indígena, 2021

De acordo com a Matriz de Referência, os componentes curriculares para o Ens. Fundamental I e Ens. Fundamental II, tem basicamente os mesmos componentes curriculares. Além do currículo comum, apresenta o currículo diferenciado em 5 áreas do conhecimento:

- Matemática e Conhecimentos Tradicionais: No ensino da Matemática, além dos conhecimentos universais, tem o ensino voltado para o Conhecimentos Tradicionais;
- Ciências da Natureza: Essa área do conhecimento apresenta como componente curricular Ciências e Saberes Indígenas;
- Ciências Humanas: História e Historiografia Indígena, Geografia e Contextos Locais;

- Linguagem: Arte, Cultura e Mitologia, Práticas Corporais e Esportivas, Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais e Língua Indígena.

No Ensino Fundamental I, a prioridade é o ensino da Língua materna e da Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais. A carga horária para a Língua Portuguesa e Língua Indígena é de 4 horas. A Língua estrangeira é inserida no currículo a partir do 6º ano Ens. Fundamental II.

Um dos grandes desafios do ensino da Língua Indígena como componente curricular é a escolha dos professores indígenas falantes da Língua Materna. Conforme explica Oliveira (2023):

para efetivar essa prática, é preciso “ousar”, desde a oferta da(o) professor(a) indígena, originária(o) preferencialmente da própria comunidade, falante da língua indígena, para que, deste modo, a criança efetive sua aprendizagem por meio de conhecimentos contextualizados com vivências e experiências locais e globais, ressignificando sua aprendizagem para as distintas sociedades.

A orientação nos documentos legais é que os professores sejam preferencialmente da comunidade indígena, que falem a língua materna e que estes participem do projeto político pedagógico da escola, conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica:

§5º Os projetos político-pedagógico das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa - lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes -, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino. (Resolução nº 05/2012, Art. 14)

A construção da Proposta Curricular foi realizada em conjunto entre a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI – SEDUC), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e o Conselho de Educação Escolar Indígena.

No processo de escolha dos professores e da língua materna é imprescindível a participação de lideranças indígenas, professores e representantes das comunidades indígenas como anciãos, benzedores, parteiras, pessoas que socializaram os conhecimentos tradicionais indígenas. A consulta as comunidades indígenas é uma ação crucial no processo de elaboração dos componentes curriculares, pois deve levar em consideração a especificidade linguística, étnica e cultural de cada povo.

3.2 Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024) e Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2025)

A aprovação do PNE é precedida das discussões e reivindicações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI de 2009 e da Conferência Nacional de Educação - CONAE de 2010. A CONAE de 2010, além de avaliar o Plano Nacional de 2001 – 2011, apresentou propostas para a implementação do PNE 2014.

A Educação escolar Indígena no PNE é citada em 17 estratégias de 13 metas. As estratégias voltadas para a educação escolar indígena são estratégias, os indígenas são considerados em conjunto com os quilombolas e os estudantes das escolas do campo. Não existe uma estratégia exclusiva voltada para Educação Escolar indígena. Todas as estratégias estão diluídas ao longo do texto. Tratar a educação escolar de forma genérica, invisibiliza de certa forma o movimento pela educação específica e diferenciada.

Conforme a Diretriz do Plano Nacional de Educação, a aprovação do PNE determina aos estados a elaboração dos planos de educação pelos sistemas municipais e estaduais de educação. Conforme afirma Santos (2017, p. 84):

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) é aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que determina aos Estados, Distrito Federal e Municípios a elaboração ou adequação de seus planos de educação decenal, no prazo de um ano, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE (art. 8º).

Cumprindo a Determinação do Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2015), a Resolução nº 100/2015 do CEEI/AM aprova o Plano Estadual de Educação PEE/AM. A Lei nº 4.185/2015, art. 2º, III aprova o PEE (CEE/AM) com previsão de operacionalização de 10 anos a contar de 2015 a 2025, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC/AM).

O PEE traz como princípio a universalização do atendimento escolar. Em suas primeiras Diretrizes apresenta um caráter universal pautado na superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. (Lei 4.185/2015, art. 2º, III)

O Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM 2015-2025) possui 22 metas e 323 estratégias, dentre elas a META 21, expressa especificamente 23 estratégias voltados para a educação escolar indígena e seu desenvolvimento no estado do Amazonas. Dentre as estratégias estabelecidas pelo PEE, destaca-se as estratégias 21.6, 21.10

21.6 Criar a Categoria Oficial de Escola Indígena, respeitando as especificidades e características próprias de aprendizagem num contexto da Educação Intercultural, bilíngue e/ou multilíngue de cada povo;

21.10 Construir escolas, ouvidas as comunidades indígenas interessadas quanto a elaboração do projeto arquitetônico da escola, obedecendo aos padrões de infraestrutura, conforme a realidade sociocultural de cada povo; (Amazonas, PEE 2015-2025)

A criação da “Categoria Oficial de Escola Indígena” expressa nas estratégias propostas no PEE – AM (2015-2025), tem como orientação o respeito as características próprias de aprendizagem num contexto da Educação Intercultural, bilíngue e/ou multilíngue de cada povo. As ações para o desenvolvimento das estratégias para a criação das Escolas Indígenas, são propostas a serem desenvolvidas em articulação com os demais sistemas de ensino conforme prediz a legislação nacional.

Assim, tanto a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) quanto a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) passam a desenvolver ações para o cumprimento das estratégias estabelecidas no PEE. Embora a Criação das Escolas Indígenas seja considerada como um ponto crucial na implementação da Educação Escolar Indígena, ainda existem muitos desafios, um deles é a formação de professores indígenas. Conforme já discutido por diversos autores e reafirmado nos dispositivos legais, não se pode implementar um ensino voltado para a educação escolar indígena, sem a presente colaboração dos próprios indígenas.

A formação superior também é um fator de impacto nas ações para a consolidação da educação escolar indígena. Apesar de haver programas voltados ao ensino superior em cursos específicos de pedagogia intercultural, aperfeiçoamento e qualificação, o contexto amazonense possui uma grande diversidade de povos multiétnicos, e levando em consideração a alta concentração da população indígena nos centros urbanos da região, é necessário considerar disciplinas voltadas para a educação escolar indígena nas propostas curriculares dos cursos de formação superior também para não indígenas.

O estudo realizado por Simas e Menezes (2023) mostra que no âmbito do Estado do Amazonas, os cursos de formação superior voltados para as licenciaturas e cursos de magistério superior não possuem em sua grade curricular as disciplinas voltadas para a educação escolar indígena.

Ao analisar a grade curricular das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, verificou-se que as disciplinas voltadas para as temáticas indígenas são ofertadas em cursos de formação específica, ou seja, cursos voltados para a formação de professores

indígenas, ofertados pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM), pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Segundo os dados da pesquisa de Simas e Menezes (2013, p. 20):

[...] no Estado do Amazonas, há quatorze IES públicas e privadas que oferecem cursos de formação de professores na modalidade presencial. No entanto, o único curso que ofertam disciplina de educação escolar indígena é o curso de Pedagogia das Universidades públicas (Federal e Estadual) no Amazonas. Nas demais IES, a questão indígena só vai ser contemplada nas seguintes disciplinas: Antropologia, Antropologia e Educação; História da Amazônia; Direitos Humanos e Diversidades etc., ou seja, a discussão é diluída nestas disciplinas sem nenhum aprofundamento mais específico, culminando na inexistência da questão da educação escolar indígena nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das IES privadas.

Mais uma vez o conhecimento tradicional de povos originários e suas importantes contribuições é menosprezado, sendo reduzido as disciplinas que abordam o tema de forma superficial, sem a abrangência necessária a construção de uma proposta de ensino diferenciada.

Como afirma Vasconcelos (2016, p. 130)

Os pressupostos da interculturalidade crítica nos permitem criar as possibilidades de reescrever um currículo para a formação de professores que se concentre na identidade cultural docente, tendo em vista a formação de um profissional comprometido com as questões das diferenças culturais, uma vez que questiona o essencialismo identitário e suscita a emergência do diálogo entre estes por meio de uma ecologia de saberes. Daí decorre a necessidade de superação de uma visão monocultural dos cursos de formação de professores, constituídos por identidades hegemônicas, as quais suprimem e silenciam histórias, vozes e experiências de grupos marginalizados por meio de processos de dominação e exclusão.

As discussões acerca de uma educação escolar indígena pautada na interrelação entre os povos e seus conhecimentos, perpassam também por uma transformação no processo de formação docente. É necessário romper com a visão monocultural nos cursos de formação para professores. A estruturação de propostas curriculares voltadas a educação escolar indígena, no ensino superior constitui ações assertivas para o avanço em direção a um ensino pautado na diversidade, alteridade e interculturalidade entre os povos.

4 UM NOVO DELINEAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA CIDADE DE MANAUS

Com o objetivo de delimitar o contexto da pesquisa, o lócus da pesquisa será a nível Municipal tendo como foco a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Manaus (SEMED/AM), tendo como marco temporal os anos 2005 e os principais dispositivos legais voltados a implementação da educação escolar indígena no Sistema Municipal de Ensino, marco legal o Decreto 8. 396/2006 responsável pelo reconhecimento das instituições voltadas a Educação Escolar Indígena, o Decreto nº 1.394/2011 que cria a categoria Escola Indígena e as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena (DCNEEI/20011), a Lei 2.781/2021 que dispõe sobre a organização da Educação Escolar Indígena no Município de Manaus.

Na implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas, assegura-se a eles educação escolar em suas comunidades. As ações públicas destinadas a educação escolar indígena assim como a captação de recursos, priorizaram o ensino nas comunidades indígenas. Porém, no atual contexto amazônico, as populações de origem indígena, que antes se estabeleciam em Territórios Indígenas (TI's) e comunidades indígenas próximas a cidade de Manaus, hoje se estabelecem em vários bairros do centro urbano de Manaus. Daí a necessidade de se repensar o ensino voltado às populações indígenas não só nos TI's, mas também as que se estabelecem em um contexto urbano e em comunidades indígenas que na maioria das vezes não possuem seus territórios demarcados.

Aliados as crescentes reivindicações dos movimentos indígenas e suas reivindicações, com o engajamento de lideranças indígenas frente as instituições de ensino, o movimento por uma educação escolar indígena e diferenciada, passa a ter notoriedade juntamente com estudiosos e pesquisadores da educação escolar indígena em Manaus e em vários Municípios do Estado do Amazonas.

Após a realização do II Seminário de Educação Escolar Indígena, com o tema Perspectiva e desafios na Rede Municipal de Ensino, a SEMED passa a organizar grupos de trabalho para elaborar Diretrizes, Objetivos e Metas voltados para a educação escolar indígena para o Município de Manaus. Em janeiro de 2005 é criado o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI).

Segundo Santos (2012), após as reivindicações de grupos étnicos, em 2005, a SEMED passou a acompanhar as comunidades indígenas, realizando um diagnóstico socioeducativo

considerando as especificidades, sobre cada grupo étnico. Nesse período as comunidades se manifestaram junto a SEMED reivindicando o direito as escolas específicas.

Os locais onde frequentemente aconteciam os encontros eram chamados de Espaços Culturais, além de outras denominações como barracão, tenda, centro cultural. Nesses espaços realizavam-se as reuniões e deliberações a respeito das reivindicações dos grupos étnicos junto aos órgãos institucionais.

Aliados as reivindicações dos movimentos indígenas e as crescentes demandas, o NEEI elaborou vários projetos voltados para a Educação Escolar Indígena criando os Centros Culturais das Comunidades Indígenas (CCI's). O Decreto nº 8.396/2006, passa a fazer o processo de reconhecimento das instituições voltadas a educação escolar indígena.

Para atender as exigências legais, o Departamento de Gestão Educacional-DEGE, reorganiza os Espaços de Educação Escolar Indígena, transformando-os em Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, 4 foram transformados Escolas Indígenas, 18 em Espaços de Educação Indígena.

Em 2009, por meio do Decreto nº 0090/2009, o Núcleo Escolar Indígena - NEI passou a ser a Gerência de Educação Escolar Indígena -GEEI, subordinada à Divisão de Ensino Fundamental/DEF do Departamento de Gestão Educacional/DEGE. A criação da GEEI acompanhou a crescente ampliação no âmbito do governo municipal de políticas públicas voltadas a educação escolar indígena.

As pesquisas realizadas por órgão e instituições de ensino, culminaram na elaboração de diretrizes educacionais voltadas para educação escolar indígena. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), através do Decreto N. 1.394/2011, elaborou por meio do Departamento de Gestão Educacional, as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus (DCNEEI/2011). A implementação desse dispositivo legal, foi uma parceria da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com profissionais das Universidades locais: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

As Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus (2011) definem o currículo como um importante dispositivo legal, ao qual estão ligadas as concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola. Este documento tem como proposta de organização curricular eixos temáticos, projetos pedagógicos, eixos geradores ou matrizes conceituais em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

O Decreto nº 1.394/2011 também cria a categoria Escola Indígena e o cargo de professor indígena no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A respectiva Lei traz como orientação a importância de materiais didáticos específicos, escritos nas línguas indígenas, na língua portuguesa e/ou bilíngues. A orientação é que esse material seja elaborado pelos professores indígenas e seus estudantes, e por fim publicados pela Secretaria Municipal de Ensino. Sobre o documento legal, explicita Santos (2017, p. 14):

[...] tem por objetivo subsidiar, os profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino, os Professores Indígenas, Professores Especialistas em Saberes Tradicionais, em suas práticas educativas.

Seguindo as ações voltadas a políticas afirmativas para a educação escolar indígena no Sistema Municipal de Educação, o Decreto nº 1.893, de 23/07/2014, altera o nome das escolas indígenas que não estavam em nome indígenas para nomes da língua materna das etnias de cada comunidade indígena.

Quadro 3: Escolas Municipais com nomes indígenas

Povo	Escola Municipal	Escola Indígena Municipal	Significado
Baré	São Thomé	Kunya Taputira	Nheengatu "Flor de Menina"
Baré	Aleixo Bruno	Yayumbuwewa Renawa Maku Anaú Waimú	Nheengatu: nome atribuído Aleixo Bruno
Kambeba	Três Unidos	Kanata T- Ykua	Kambeba: Luz do Saber
Baré	Boas Novas	Puranga Pisassaú	Nheengatu: boa e novo, coisa nova e boa

Fonte: GEEI/SEMED (2014)

A troca de nomes para uma denominação indígena, emergi da necessidade em se traduzir o que cada espaço de ensino significa para cada etnia. O nome indígena traz consigo a reafirmação de suas culturas, a revitalização da língua materna e o fortalecimento das cosmovisões de cada povo.

4.1 Plano Municipal de Educação: Metas e estratégias para a Educação Escolar Indígena

A lei nº 2000 de 14 de junho de 2015, define o Plano Municipal de Educação – PME, em consonância com o Plano Nacional de Educação, este estabelece estratégias e metas para o desenvolvimento, ampliação e consolidação da educação escolar indígena no Município de Manaus.

O Art. 7.º da Lei nº 2000 de 14 de junho de 2015, assegura o regime de colaboração entre o Município de Manaus, o Estado do Amazonas e a União para a consecução das metas do PME e a implementação das estratégias a serem desenvolvidas. A lei evidencia uma importante mudança, o reconhecimento dos territórios etnoeducacionais. Também faz referência às estratégias voltadas à educação escolar indígena, indicando a implementação dessas estratégias, pautadas no reconhecimento das especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade indígena.

§ 1.º O Sistema Municipal de Ensino deverá prever mecanismos de acompanhamento para a consecução das metas do PME e para o desenvolvimento dos mecanismos de colaboração e cooperação definidos nesta Lei;

§ 2.º A Educação Escolar Indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico, considerando os territórios étnico-educacionais, e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e devolutiva a essas comunidades. (AMAZONAS, 2015, Art. 7º)

O processo de formulação do PME (2015-2025) contou com os subsídios da IV Conferência Municipal de Educação de Manaus, realizada no período de 20 a 23 de maio de 2013, sob o tema central “Plano Nacional de Educação: fortalecendo democracias e respeitando diversidades na construção da educação municipal” (PM/SEMED/IV COMED, Relatório Final, 2013).

Nessa Conferência Municipal de 2013, a educação escolar indígena foi debatida no Eixo II “Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos”, em atendimento ao documento referência para a CONAE de 2014, no qual apresentou proposições e estratégias. O documento base do PME foi um discutido no Fórum Municipal de Educação (FME), “proposta preliminar do Documento Base do Plano Municipal de Educação, traz um diagnóstico da realidade educacional do município de Manaus e proposta inicial das metas e estratégias para a educação municipal.” (PME, 2015, p. 13)

O Documento Base do PME traz 5 eixos temáticos, com objetos, 20 metas e estratégias, e datas referenciando os prazos a serem cumpridos. Nenhum dos eixos temáticos trata exclusivamente da educação escolar indígena. As estratégias para o desenvolvimento da educação escolar indígena são traçadas nos diversos eixos, metas e por conseguintes estratégias que fazem referência a educação escolar indígena.

O Eixo Temático I: Garantia do Direito da Educação Básica com Qualidade, no Objeto Educação em tempo Integral, Meta 6, Estratégia 6.7, faz referência a Educação Escolar Indígena:

Meta 6 – Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica municipal.

6.7 Garantir o oferecimento e atendimento às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; (PME, 2015)

A meta 6 faz referência a educação em tempo integral, nas estratégias apresentadas cita a garantia do oferecimento e atendimento às escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas. Embora faça referência a educação escolar indígena, a estratégia está voltada para a educação em tempo integral. Em nenhuma discussão das comunidades indígenas se tem ocorrência da educação em tempo integral. Daí ser necessário que o texto apresente estratégias específicas com as discussões e reivindicações das comunidades indígenas.

Outra reflexão é sobre nenhuma das metas apresentarem ações específicas voltadas a educação escolar indígena. As ações e estratégias estão diluídas ao longo do documento base, conforme afirma Oliveira (2022, p. 113):

Das 20 (vinte) metas estabelecidas no PME/Manaus, 10 (dez) fazem alusão às comunidades indígenas, nada em específico sobre a Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue, intercultural, etc. Sempre que estes são citados no referido Plano, é sempre em conjunto com populações do campo, quilombolas.

Embora as estratégias do PME façam referências às comunidades indígenas, não é possível perceber suas reivindicações. O PME se configura como um documento que faz referência as metas e estratégias de documentos anteriores como PNE e PEE -AM. Se tratando do Município de Manaus, como um dos municípios com maior número de pessoas indígenas, o PME deixa uma lacuna, quando não especifica em nenhuma de suas metas sobre a educação escolar indígena como importante estratégia de democratização do ensino.

4.2 Base Nacional Curricular Comum (BNCC): orientações para o currículo da educação escolar indígena

O texto a seguir busca analisar as propostas curriculares voltadas a educação escolar indígena tendo como documentos a Base Nacional Curricular Comum e Diretrizes Pedagógicas para a Educação Escolar Indígena do Município de Manaus, estabelecendo relação com os principais dispositivos legais voltados a implementar as propostas para a educação escolar indígena.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo e define por meio do currículo o “conjunto de aprendizagens essenciais” que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Em seu texto a BNCC, nas palavras de Rossielli Soares da Silva, Ministro da Educação, traz a seguinte declaração:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BNCC, 2017, p. 05)

Embora a BNCC expresse estar em concordância com os principais dispositivos legais como a LDB 9394/96 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (2013) traz aspectos universais para a Educação Básica, o conceito específico e diferenciado passa a ter um caráter homogêneo, distanciando-se do que preconiza os diversos dispositivos legais. A lei passa a priorizar os processos de um currículo unificado para assim responder as demandas dos exames nacionais e avaliações externas.

Segundo afirma Brighenti (2017, p. 394):

Um olhar mais atento ao conjunto dos ordenamentos jurídicos da educação nacional percebe-se que as especificidades da educação escolar indígena ficam seriamente prejudicadas ou mesmo ameaçadas de ocorrer por conta de um pensamento que acredita ser universalizante e, portanto, destinado a todas as unidades e níveis de ensino. Identificamos na política e na legislação da avaliação escolar um dos principais elementos de sobreposição dos conceitos universalizantes sobre os específicos.

A BNCC faz uso das atribuições legais do Artigo 9º da LDB (9.9394/96) IV, que afirma que:

[...] cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

Dessa forma estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. A parte diversificada do currículo passa a ter um caráter secundário ficando a cargo de cada sistema de avaliação regional fazerem suas próprias projeções.

A ausência da participação dos sujeitos, indígenas e movimentos sociais, incorre para o esvaziamento e a não efetivação de um currículo que reflita os anseios dos povos indígenas. Sobre a participação e influência na produção da BNCC Militão (2022, p.02) destaca que:

[...]o contexto de influência e de produção da BNCC foi atravessado por mudanças no cenário político, econômico, social e educacional que notadamente esvaziaram a participação de diversas entidades e sujeitos na construção deste normativo curricular. (Militão, 2022, p. 02)

A base curricular comum não pode negar a diversidade de um país multiétnico. O caráter específico e diferenciado proferido nos primeiros documentos legais, só pode materializar-se a partir da participação das comunidades indígenas nos processos de elaboração de suas propostas curriculares.

4.3 Diretrizes Pedagógicas para a Educação Escolar Indígena do Município de Manaus

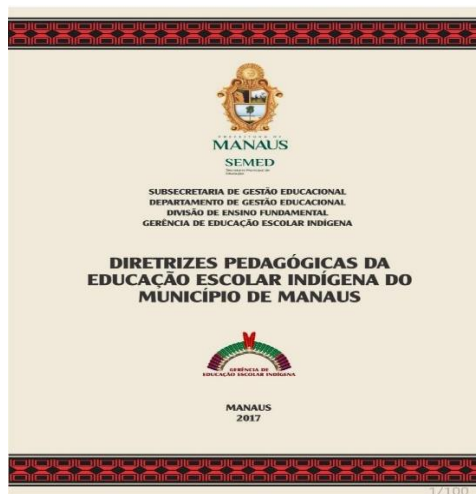
As Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus são elaboradas em um contexto de reivindicações das comunidades indígenas e de vários eventos que ocorreram em respostas a crescente demanda por uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue.

Em 2016 a GEEI organizou a Conferência Comunidade Educativa na aldeia São Tomé/Rio Negro. Esse evento constitui a primeira etapa da II Conferência Nacional da Educação Indígena – CONEEI. Outro importante evento foi o Fórum de Educação Indígena do Amazonas (FOREIA), que aconteceu com a reunião de diversas etnias, tanto da capital quanto do interior do Estado do Amazonas e representantes de diversas instituições indigenistas, com vistas a construção de pautas reivindicatórias de políticas públicas voltadas para os povos indígenas.

A partir das discussões do CONEEI e FOREIA, “de escutas e discussões dos pré-fóruns e fóruns realizados, organizações indígenas e indigenistas, do movimento indígena, de

instituições e universidades públicas e particulares”, a SEMED realiza a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus. (DPEEIM, 2017, p. 26)

Figura 1: Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus



Fonte: GEEI – SEMED/Manaus, 2017

As Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena têm como fundamento nortear as práticas pedagógicas educativas específicas realizadas nas Escolas Indígenas e Centros Municipais de Educação Escolar Indígena.

[...] este documento propõe princípios reflexivos que buscam dialogar com a Pedagogia Indígena de Caráter Tradicional com as relações sociais trazidas pelo pensamento ocidental, utilizando alguns aspectos da metodologia da Pedagogia de Projetos e alguns instrumentos procedimentais da Pedagogia da Alternância. (DPEEIM, 2017, p. 41)

Segundo as DPEEIM, “trata-se de metodologias que mais se aproximam da realidade específica das culturas indígenas.” Para melhor entender cada uma, vamos especificar cada uma dessas metodologias de acordo com o texto base das DPEEIM.

Pedagogia indígena de caráter tradicional - Configura-se na educação indígena de cada povo, nas formas próprias de educar, em que o processo de ensino e aprendizagem permeia todas as relações sociais do grupo na sua articulação com os anciãos, na sua forma organizada de Conselho de Anciãos.

O objetivo segundo a própria DPEEIM é que conhecimentos dos anciãos sejam socializados e possam ser relacionados com os conhecimentos ocidentais. O conhecimento

dos anciãos representa o conhecimento dos curandeiros benzedores, portadores das memórias ancestrais de cada povo.

Os aspectos da Pedagogia de Projetos, assim como da Pedagogia da alternância são propostas, que complementam ao currículo comum e visa reafirmar a experiência, a vivência e a criatividade como propostas de ensino. Os projetos são desenvolvidos de acordo os saberes tradicionais de cada comunidade. Na Pedagogia Alternância o ensino está voltado no compartilhar de experiências, entre as experiências da escola e a vivência no campo, no caso da EEI, a vivência nas comunidades indígenas.

Aspectos provenientes da Pedagogia de projetos - O desenvolvimento da Pedagogia de Projetos visa gerar necessidades de aprendizagens, processo em que os sujeitos da ação a ser realizada trabalharão com os conteúdos das diversas disciplinas de forma inter e transdisciplinar. Os conteúdos deixam de ter um fim em si mesmo, e passam a ser meios para ampliar a formação e interação na realidade de forma crítica e dinâmica.

Aspectos provenientes da Pedagogia da alternância - A Pedagogia da Alternância é uma proposta metodológica voltada para a Educação do Campo. Consiste numa metodologia que combina períodos integrados de formação na escola e na família/comunidade. (DPEEIM, 2017, p. 42)

Ao analisar a realidade do atendimento do Sistema Municipal de Educação, o número de Escolas Indígenas não é suficiente para atender à crescente população. Essas metodologias são a presunção de um sistema que ainda se desenvolve para que os diversos saberes, e em momentos alternados, na escola e na comunidade, se conectem de forma que possam atender a população indígena.

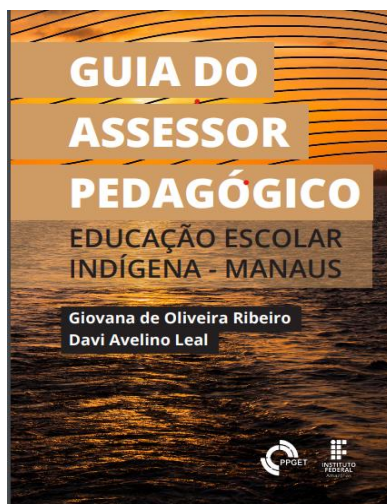
As Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena para o Município de Manaus têm como fundamento pedagógico nortear as práticas pedagógicas educativas específicas realizadas nas Escolas Indígenas e Centros de Educação Escolar Indígena. Embora faça referência as práticas pedagógicas e direcione metodologias, o documento em si não é objetivo ao se tratar de propostas curriculares.

O texto base faz uma retrospectiva histórica de toda a Educação Escolar Indígena no contexto do Município de Manaus, faz referência ao marco legal de legislações que amparam as políticas públicas para a educação escolar indígena, mas na estruturação de propostas curriculares faz recomendações gerais, não alcançando os anseios das necessidades de um direcionamento curricular.

Em 2020, a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), desenvolveu em parceria com o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) o Guia do Assessor Pedagógico da Educação

Escolar Indígena – Manaus. Este documento estabelece propostas visando auxiliar no acompanhamento de ações para o acompanhamento pedagógico as Escolas Indígenas e CMEEI's.

Figura 2: Guia do Assessor Pedagógico – Educação Escolar Indígena Manaus



Fonte: Pró- Reitoria de Pesquisa e Inovação, Instituto Federal do Amazonas (IFAM-2020)

As propostas foram elaboradas para nortear as ações da Gerência de Educação Escolar Indígena, as orientações estão organizadas em 4 eixos:

Eixo 1: Pedagógico: São orientações dadas aos professores sobre as ações pedagógicas como os projetos políticos pedagógicos, também realiza o acompanhamento e orientações do projeto pedagógico realizada pelo professor junto ao ancião ou com os comunitários. Orienta também sobre as formas de planejamento das atividades desenvolvidas.

Eixo 2: Político Pedagógico: O objetivo deste eixo é orientar para a construção de documentos das unidades de ensino como projeto político pedagógico (PPP), Regimento Interno, Matriz Curricular e Proposta Pedagógicas, também tem como “finalidade promover reflexões sobre as questões ligadas aos direitos dos povos indígenas embasadas na legislação”. (RIBEIRO; LEAL 2020, p. 44).

Quadro 4: :Eixo 2 - Político Pedagógico

O QUE DEVO FAZER?	COMO DEVO ORIENTAR?
Projeto Político Pedagógico	Orientar e acompanhar a construção dos documentos a fim de que reflitam os anseios e necessidades da Comunidade Indígena.

Regimento Interno	Orientar a comunidade indígena na revitalização e fortalecimento da Educação Escolar Indígena.
Matriz Curricular e proposta pedagógica	Orientar e acompanhar o professor indígena na reflexão das legislações específicas da Educação Escolar Indígena com os alunos e comunidades.
Legislações específicas da Educação Escolar Indígena	Orientar e acompanhar o professor indígena na reflexão das legislações específicas da Educação Escolar Indígena com os alunos e comunidades.

Fonte: Guia do Assessor Pedagógico – Educação Escolar Indígena (SEMED/Manaus, 2020)

Com base no quadro 4, verifica-se que o projeto Político Pedagógico, assim como a Matriz Curricular e Proposta Pedagógica são construídos a partir da orientação e acompanhamento dos assessores pedagógicos, professores e a comunidade local. Nessa perspectiva os professores possuem um papel crucial no processo de elaboração e organização dos conteúdos a serem desenvolvidos nas unidades de ensino.

Eixo 3 – Material Didático: O eixo 3 traz orientações sobre a elaboração das atividades, que devem estar de acordo com o projeto político pedagógico, e atendendo as necessidades de revitalização e fortalecimento cultural da comunidade indígena. A elaboração do material didático nos CMEEI's também acontece em parceria com o acompanhamento e colaboração da assessoria pedagógica e do professor indígena, conforme explica o quadro 5.

Quadro 5: Eixo 3 - Material Didático

O que devo verificar?	Como devo orientar?
Atividades diferenciadas para a produção de material didático das Escolas Indígenas CMEEI's.	Orientar e acompanhar a elaboração das atividades que devem estar de acordo com o projeto pedagógico ou de acordo com as necessidades de revitalização e fortalecimento cultural da comunidade.
Publicação de material didático diferenciado.	Auxiliar na seleção do material diferenciado na língua indígena materna para a publicação.

Fonte: Guia do Assessor Pedagógico – Educação Escolar Indígena (SEMED/Manaus, 2020)

Eixo 4 – Linguístico: Consiste na orientação e acompanhamento do trabalho com a língua indígena materna dentro dos CMEEI's e Escolas Indígenas. (RIBEIRO; LEAL, 2020,

p. 44). O assessoramento por parte da GEEI/SEMED compreende as etapas de elaboração e aplicação de testes de sondagens orientação e acompanhamento sobre os processos de revitalização e fortalecimento linguístico das comunidades. Esse assessoramento acontece conforme o quadro 6.

Quadro 6: Eixo 4 - Linguístico

O que devo verificar?	Como devo orientar?
Elaboração e aplicação dos testes de sondagem	Auxiliar na elaboração dos testes de sondagem conforme o nível de ensino
	Informar que aplicação dos testes deverá ser realizada pelo professor indígena e assessor pedagógico
	Orientar e acompanhar a análise dos resultados do diagnóstico e propor ações de intervenções, caso necessite
Efetivação da aprendizagem da língua indígena materna dentro das Escolas Indígenas e CMEEI's	Orientar e acompanhar na revitalização e fortalecimento linguístico dentro da comunidade através das atividades educacionais no cotidiano da comunidade

Fonte: Guia do Assessor Pedagógico – Educação Escolar Indígena (Manaus, 2020)

Ao analisar o eixo 4, evidenciamos as várias atribuições que o professor indígena possui, assim como as especificidades pedagógicas que este profissional precisa desenvolver. Os processos para o ensino, desde a elaboração das Matrizes Curriculares, propostas pedagógicas, assim como os procedimentos para a revitalização dos saberes e fortalecimento da língua, requer um trabalho que vai além dos conhecimentos tradicionais, necessita de um preparo para a organização de diversos documentos pertinentes ao ensino que está sendo desenvolvido.

Conforme os eixos do “Guia do Assessor Pedagógico – Educação Escolar Indígena – Manaus” percebe-se que existe um programa de acompanhamento por parte da GEEI/ SEMED

nos processos de elaboração dos projetos, matrizes curriculares e pedagógicas, assim como a elaboração de materiais em conjunto com os professores e as comunidades indígenas.

Na verificação dos documentos elaborados para a efetivação de propostas curriculares no âmbito da Educação Escolar Indígena, verificou-se que nas Escolas Indígenas localizadas nas Comunidades (área rural da Cidade de Manaus), as propostas curriculares adotam a prerrogativa dos documentos legais, com a implementação da língua materna de cada comunidade como primeira língua, assim como a valorização das vivências e os conhecimentos tradicionais indígenas de cada comunidade.

Na área urbana da cidade de Manaus, não existem Escolas Indígenas (EI). A educação voltada a população indígena acontece em escolas não indígenas, com o ensino e o currículo comum sendo ministrado. Em um contraturno os estudantes frequentam os CMEEI's, onde tem acesso ao que se considera a parte diversificada do currículo, com os estudos e processos de aprendizagens próprios.

4.4 A organização da Educação Escolar Indígena no Município de Manaus a partir da Lei nº 2.781/2021

Conforme já relatado anteriormente, a SEMED em 2006 já havia realizado uma nova denominação das instituições voltadas a educação escolar indígena. Inicialmente chamavam-se Centro Cultural Indígena (CCI's), posteriormente para atender as demandas e reivindicações por um ensino específico,⁴ foram transformados em Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, 4 transformados em Escolas Indígenas e 18 em Espaços de Educação Indígena.

A partir da Lei nº 2.781/2021, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) passa organizar a Educação Escolar Indígena no âmbito municipal. A partir desta Lei a categoria Escola Indígena passa a ser denominada Escolas Indígenas Municipais (EIM), também especifica os conceitos, finalidades e regulariza os Centros de Educação Escolar Indígena (CMEI's) e os Espaços de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI), cria o cargo de professores do magistério indígena e traz orientações para a implementação do currículo assegurando a valorização da língua materna e dos conhecimentos tradicionais indígenas.

A partir da Lei Ordinária nº 2.781/2021, a rede municipal de ensino passa a organizar a oferta da educação escolar indígena em 4 Escolas Indígenas Municipais (EIM), 5 Centros

Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI's) e 18 Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais.

Para melhor entendermos sobre a legislação vigente, abordaremos os conceitos e finalidade das instituições voltadas a EEI em Manaus, dispostos na presente Lei. Conforme Lei nº 2.781/2021a organização dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI), e os Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas, ficou organizada conforme os quadros 7 e 8:

Quadro 7: Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI's)

N. ORD.	CENTRO MUNICIPAL DE ED. ESCOLAR INDÍGENA	ENDEREÇO	TOTAL
1	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Karuara	Rua Cravinho, s/n. - Bairro João Paulo	1
2	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Nusoken II – Tarumã	Tarumã	1
3	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Yats' ?k?ra Lua Verde	Rua Francisca Mendes, nº 116, Cidade de Deus	1
4	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Branquinho	Igarapé do Branquinho	1
5	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Gavião	Tarumã-Açu - Igarapé do Tiú	1

Fonte: Lei nº 2.781/2021 (MANAUS -AM, 2021, p. 03)

Quadro 8: Espaços de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI)

N. ORD.	ESPAÇOS DE ESTUDOS DA LÍNGUA MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS	ENDEREÇO	TOTAL
1	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wotchimaüicü	Rua São Salvador, nº 1.216 - Cidade de Deus 1, Manaus - AM	1
2	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Atauanã Kuarachi Kokama	Estrada do Brasileirinho, Ramal km 8, Manaus – AM	1
3	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wanhut"i	Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261 - Conjunto Santos Dumont - Redenção 1, Manaus – AM	1
4	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Buû-Miri	Rua 6, nº 156 - Conjunto Villar Câmara 1, Manaus - AM	1
5	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Tsetu Kamutun Kokama	Rua Lábrea, nº 447 - Grande Vitória 1, Manaus - AM	1

6	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Bayaroá	Rua São Luís, nº 474, Bairro São João - BR-174, Km 4, Manaus – AM	1
7	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Kuiá	Aldeia Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú 2, Rio Tarumã-Açu, Manaus – AM	1
8	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Tupãna Yupirunga	Sítio Santa Maria 1, Rio Tarumã-Açu, Manaus – AM	1
9	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Amarini Arurã Apurinã	Av. Real, s/n. - Mauazinho, Manaus – AM	1
10	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Weku Durpuá	Comunidade Barreirinha / Rio Cuieiras-Negro 1, Manaus - AM	1
11	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wainhamary	Av. Coletora 2 - Nova Cidade - Conjunto Cidadão 12, Manaus – AM	1
12	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Kurasi Weara	Comunidade Yamuatiri Anama / Rio Cuieiras-Negro 1, Manaus – AM	1
13	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nusoken	Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261 - Conjunto Santos Dumont - Redenção 1, Manaus – AM	1
14	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Tupana Aruca	Comunidade Livramento do Rio Tarumã-Mirim e Tarumã-Açu, Manaus – AM	1
15	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Sol Nascente	Francisca Mendes II, Manaus – AM	1
16	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nossa Senhora de Fátima	Av. Beija Flor Vermelho, Rua E 200 - Comunidade Nações Indígenas - Tarumã, Manaus – AM	1
17	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wakenai Anumarehit	Comunidade Parque das Tribos - Tarumã, Manaus – AM	1
18	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Puranga Yasarú	Comunidade Boa Esperança / Rio Cuieiras-Negro 1, Manaus – AM	1
19	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Karuara	Rua Cravinho, s/n. - Bairro João Paulo	1
20	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Nusoken II – Tarumã	Tarumã	1
21	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Yats? ?k?ra Lua Verde	Rua Francisca Mendes, nº 116, Cidade de Deus	1
22	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Branquinho	Igarapé do Branquinho	1
23	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Gavião	Tarumã-Açu - Igarapé do Tiú	1
SUBTOTAL			23

Fonte: Lei nº 2.781/2021 (MANAUS -AM, 2021, p. 03)

Desde a regularização dos EELMCTI, a partir da Lei nº 2.781/2021 a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) dispõe de 23 Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas, localizados na área urbana e na zona rural de Manaus, também conhecida como zona ribeirinha.

A Lei nº 2.781/2021 traz outras definições para os Espaços da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígena (EELMCTI's):

III – Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas: espaço 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; (Lei nº 2.781/2021)

A Lei especifique que os Espaços da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas passam a ser regularizado como um espaço de aprendizagem anexos a uma escola indígena Municipal. Estes funcionam como um espaço de estudo complementar para atendimento aos estudantes indígenas que precisam de um ensino específico e diferenciado. Nestes espaços os estudantes realizam atividades específicas voltadas para os conhecimentos tradicionais indígenas fora do horário em que estão na escola.

O artigo 2º, II, Lei nº 2.781/2021 especifica o conceito do Termo Escola Indígena Municipal (EIM) como unidade educacional indígena de educação básica que compõe, da forma específica a rede municipal de ensino da SEMED. As EIM têm como princípios norteadores:

II – Escola Indígena Municipal (EIM): unidade educacional indígena de educação básica que compõe, de forma específica, a rede municipal de ensino da SEMED, com princípios norteadores da interculturalidade, bilinguismo, multilinguismo, especificidade, diferenciação e comunitarismo, fundamentos da educação escolar indígena, com forma de ensino diferenciado, localizada em comunidades indígenas, sem discriminação em razão de sua localização, estruturada para a oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental, pautada na afirmação, valorização e fortalecimento das línguas maternas e identidades culturais dos povos indígenas de Manaus;

A presente lei especifica “a interculturalidade, bilinguismo, multilinguismo, e devem funcionar como um ensino específico e diferenciado no Ensino Infantil e Fundamental, pautado na afirmação, valorização e o fortalecimento das línguas maternas e identidades culturais dos povos indígenas de Manaus.” (Lei nº 2.781/2021, art. 2º, II). A organização das Escolas Indígenas Municipais passa ser ofertada de acordo com o quadro 9:

Quadro 9: Escolas Indígenas Municipais (EIM)

N. ORD.	ESCOLA INDÍGENA	ENDEREÇO	TOTAL
1	Escola Indígena Municipal Kunyata Putira	Comunidade São Tomé - Rio Negro, Manaus - AM	1
2	Escola Indígena Municipal Arú Waimi	Comunidade Terra Preta - Rio Negro, Manaus - AM	1
3	Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua	Comunidade Três Unidos - Rio Cuieiras, Manaus - AM	1
4	Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú	Comunidade Nova Esperança - Rio Cuieiras, Manaus - AM	1
TOTAL			4

Fonte: Lei 2.781/ 2021 (MANAUS -AM, 2021, p. 03)

O artigo 4º da Lei nº 2.781/2021 especifica as finalidades das Escolas Indígenas Municipais:

Art. 4.º As Escolas Indígenas Municipais terão as seguintes finalidades:

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

De acordo com o parágrafo único do artigo 5º, as EIM possuem como mantenedora a Prefeitura de Manaus, mas também pode ser “firmados termos de cooperação para a administração compartilhada entre os poderes Executivos da União, Estados e Municípios, comunidades indígenas e organizações da sociedade civil.” (MANAUS, 2021, p. 2).

Em 2021, é aprovada a Resolução nº 292, do Conselho Municipal de Educação, que passa a incluir a Língua Indígena como componente curricular, para as escolas indígenas do município de Manaus, a partir de janeiro de 2022. (Manaus, Resolução 292/CME/2021) A proposta para as Escolas Indígenas do Município de Manaus, traz o currículo comum, com a inclusão da língua materna indígena de cada comunidade, conforme podemos visualizar na tabela 3.

Tabela 3: Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos – Escolas Indígenas da SEMED/Manaus

ENSINO FUNDAMENTAL – ESCOLAS INDÍGENAS																					
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	ANOS INICIAIS										ANOS FINAIS								
			BLOCO PEDAGÓGICO																		
			1º		2º		3º		4º		5º		6º		7º		8º		9º		
	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A			
	I - LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5
ARTES		1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
LÍNGUA INGLESA		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
ED. FÍSICA		2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
LÍNGUA INDÍGENA KAMBEBA/NHEENGATU		2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
II - MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
III - CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120
IV - CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	GEOGRAFIA	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
V - ENSINO RELIGIOSO		1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
TOTAL CARGA HORÁRIA	SEMANAL	40				20		*	20	*	20	*	25	*	25	*	25	*	25	*	
	ANUAL	1600				*		800	*	800	*	800	*	1000	*	1000	*	1000	*	1000	*
Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 – Resolução nº 07/2010 CNE – Resolução nº 292/2021 CME																					

Fonte: Diário Oficial do Município (Resolução 292/CME/2021)

A partir de 2022 as escolas indígenas do Município passaram a incluir a língua indígena como componente curricular. A estrutura curricular para o Ensino Fundamental, apresenta duas línguas: a Kambeba e o Nheengatu. As demais áreas do conhecimento permanecem com componentes curriculares do currículo comum.

O Currículo para as Escolas Indígenas Municipais (EIM) e Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais (EELMCT's), seguindo as orientações do ordenamento jurídico das Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CEB nº 05 de 2012, e prevê alguns critérios para a organização da educação escolar indígena (MANAUS, 2017, p. 78).

O currículo da educação escolar indígena tem como principal critério o currículo específico e diferenciado, levando em consideração, seus saberes tradicionais, cultura e língua materna. Um dos aspectos mais relevantes a ser considerado é a consulta com as comunidades indígenas para assim se estabelecer o que é pertinente abordar de acordo com os conhecimentos da comunidade local, promovendo assim o que se propõe como educação escolar indígena, o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas, dando ênfase aos processos interculturais. Além disso, é imprescindível assegurar a autonomia pedagógica nos processos de planejamento e funcionamento dos EELMCTI's e EIM, sempre respeitando os projetos políticos pedagógicos e as especificidades das comunidades indígenas.

Embora a legislação municipal tenha avançado em alguns aspectos, principalmente voltados para a organização do ensino nas Escolas Indígenas Municipais (EIM), ainda existem algumas lacunas para a efetivação das leis. Essa é uma política em desenvolvimento na Cidade de Manaus, que encontra algumas dificuldades em sua consolidação.

Notoriamente, as ações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), neste período estão voltadas para o desenvolvimento de escolas com professores indígenas e o ensino bilíngue. Assim, promove-se a instituição das escolas específicas para atender as reivindicações das populações indígenas que se fixam nas comunidades da zona rural de Manaus.

No Centro urbano da cidade de Manaus, por ter uma legislação comum a todas as escolas, não existem Escolas Indígenas Municipais (EIM), o atendimento específico e diferenciado acontece nos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais indígenas (EELMCTI). Os CMEEIS e os Espaços de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI), têm um papel crucial no processo de afirmação dos conhecimentos tradicionais e de preservação e revitalização das línguas.

A crescente população indígena que habita o centro urbano da cidade de Manaus reivindica uma escola específica com os conhecimentos voltados aos conhecimentos tradicionais indígenas. As propostas curriculares de ensino assumem o que preconiza as orientações legais, mas ainda encontram barreiras estacionárias. Pois o entendimento da lei é que o ensino específico e diferenciado aconteça nas comunidades indígenas. Assim a população indígena no centro urbano da cidade de Manaus passa a ser atendida nas escolas não indígenas com o currículo comum.

As discussões sobre as EIM relacionam-se sobre as propostas pedagógicas e curriculares como “qual língua materna será ensinada, já que o contexto urbano onde vivem as comunidades são compostos por povos multiétnicos e possuem multilíngues? Outro questionamento se dá a respeito do local onde serão estruturadas as próximas Escolas Indígenas Municipais. A previsão legal é que todas essas questões sejam discutidas e decididas juntamente com organizações indígenas e as comunidades indígenas locais.

Uma das perspectivas apontadas pela pesquisa como um fator propositivo para alcançar os conhecimentos tradicionais indígenas, seria os sistemas de ensino desenvolverem estratégias para a gestão de um currículo diferenciado, com uma proposta intercultural, haja visto, a crescente e diversa população multiétnica, que atualmente reside no centro urbano da cidade de Manaus.

Esse processo de construção coletiva para um currículo intercultural pode se dar a partir da gestão participativa e consulta com os professores indígenas dos EELMCTI. A gestão democrática e participativa pode atuar em consulta prévia a partir de diálogos, oficinas, roda de conversa, na elaboração de propostas curriculares, assim como ações assertivas juntamente com as comunidades e grupos étnicos na elaboração de conteúdos significativos para implementação de propostas curriculares interculturais que associem os saberes do currículo comum e os saberes tradicionais indígenas.

Para Alencar & Lisboa (2023, p.05):

A concepção de gestão baseia-se numa responsabilidade coletiva, sem uma direção centralizada, com participação igual de todos os membros da instituição. Na concepção democrático-participativa a tomada de decisões se dá coletivamente através dos objetivos comuns assumidos por todos, como dirigentes e dirigidos, todos avaliam o trabalho e são avaliados, havendo participação ativa de todos.

Conforme afirma Singo (2023, p. 95) “a gestão democrática e participativa é um exercício associado à consciência e responsabilidade social”. Sendo esta propulsora na construção de caminhos para a consolidação de uma educação pautada na diversidade, interculturalidade e justiça social.

A Lei 2.781/ 2021 também legisla sobre a criação dos cargos do Magistério Indígena, criando os cargos de Professor Indígena, Professor Especialista em Língua Materna e Saberes Tradicionais (20 h), conforme explicita o quadro 12 sobre as vagas do Magistério para a Educação Escolar Indígena.

Quadro 10: Quadro de vagas do Magistério

ORD.	CARGO	CARGA	QUANTITATIVO
		HORÁRIA	
1	PROFESSOR INDÍGENA	20 h	13
2	PEDAGOGO INDÍGENA	20 h	4
3	PROFESSOR ESPECIALISTA EM LÍNGUA MATERNA E SABERES TRADICIONAIS	20 h	26
TOTAL			43

Fonte: Lei 2.781/ 2021 (MANAUS -AM, 2021, p. 03)

O artigo 17 dispõe sobre a função do gestor escolar, enfatizando que “esta função do magistério será assumida por profissional do magistério mediante indicação e aprovação coletiva das comunidades indígenas”. (Parágrafo único). A lei traz um avanço ao criar os cargos

de profissionais do magistério, garantindo a esses profissionais a integração no Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios do Município de Manaus, assegurados após concurso público.

O artigo 19 explicita a realização de concurso público:

Art. 19. Após aprovação em concurso público, os profissionais do magistério categoria indígena, integrarão o quadro dos profissionais do magistério do Município, mediante alteração da Lei n. 1.126/2007, considerando as especificidades dos profissionais indígenas. (MANAUS (AM), 2021, p. 03)

Após 3 anos de vigência desta lei, a Prefeitura de Manaus não realizou Concurso Público. Os professores dos EELMCTI's que tiveram seus contratos encerrados entraram com uma ação civil pública no Ministério Público Federal para cobrar uma resposta da Prefeitura de Manaus.

A Ação Civil Pública, movida pela Procuradoria da República do Amazonas (PR-AM-MANIFESTAÇÃO-14118/2024), traz uma série de denúncias realizadas por instituições dos movimentos indígenas e professores indígenas:

A presente ação civil pública objetiva sanar as irregularidades, precariedades e danos em andamento contra os povos indígenas (em especial crianças e adolescentes) no tema da educação escolar indígena em Manaus/AM, após demonstração de omissão e ausência de interesse da Prefeitura municipal de Manaus e da Secretaria de Educação de Manaus (SEMED) na solução extrajudicial dos problemas e violações de direitos apontados. Para tanto, a presente ação de caráter estruturante, pretende: 1) a regular e efetiva implementação da Lei Municipal nº 2.781, de 16 de setembro de 2021 (que 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); 2) a garantia da representatividade dos povos indígenas no Conselho Municipal de Educação de Manaus e 3) a disponibilização dos bens e recursos de emenda parlamentar para a educação escolar indígena em Manaus que já se encontram em posse municipal. (Ação Civil Pública, PR – AM- MANIFESTAÇÃO 14118/2024)

A Ação Civil Pública relata que o MPF/AM tomou conhecimento por meio do ofício n. 56/2023/COPIME enviado pela COPIME “sobre ameaça de fechamento dos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas - EELMCTI, sem consulta aos povos indígenas de Manaus.” A ação civil relata que:

[...] os professores indígenas dos E.E.L.M.C.T.I estavam sendo informados que as comunidades teriam até o mês de agosto de 2023 para assinarem o termo de cooperação técnica com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e para essa parceria estipularam critérios, como apresentação de uma associação constituída legalmente (CNPJ) da comunidade indígena. Contudo, nem todas as comunidades indígenas possuem uma associação regulamentada, inclusive, dos 23 E.E.L.M.C.T.I

apenas 4 estavam aptos para realizar tal parceria, excluindo os outros 19 Espaços (ressalte-se o mandamento constitucional - art. 232 - violado em face da exigência indevida de formalização de CNPJ para organizações indígenas). (Ação Civil Pública, PR – AM- MANIFESTAÇÃO 14118/2024)

O documento alerta para a exigência de uma associação para que as comunidades indígenas estabeleçam parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). O documento explicita que a exigência de uma associação constituída legalmente com CNPJ como medida para estabelecer relações de colaboração com os EELMCTI viola o direito dos povos indígenas.

O Ministério Público Federal também expediu ofício ao Conselho Municipal de Educação - CME / Manaus, para que "a) apresente o relatório das inspeções que foram realizadas nos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais nas comunidades no período entre julho/agosto 2022; b) inclusão de uma vaga de representação indígena dentro do conselho (CME); em caso de ainda não haver incluso, informe cronograma para tanto." (MANAUS-AM, 2024, p. 06)

O Conselho Municipal de Educação em resposta afirma que:

[...] imprescindível ocorrer diligência da SEMED/Manaus para que haja melhor tratamento quanto à oferta da educação escolar indígena em todos os espaços escolares, incluindo os EELMCTI no que se refere aos aspectos de infraestrutura, de organização, formação de professores, objetivando a destinação do serviço público educacional às crianças e adultos" (Ação Civil Pública, PR – AM- MANIFESTAÇÃO 14118/2024, p.06))

A Ação Civil Pública segue detalhando as diversas denúncias realizadas sobre a ausência de Concurso Público e o reconhecimento dos professores indígenas:

[...] em 20/06/2024, foi remetida ao MPF Carta Ofício 01/17/06/2024 (Doc. 11), subscrita pela Associação Indígena Karapãna - ASSIKA, contendo deliberação da Comissão de professores indígenas dos 23 centros/espacos de estudos e saberes da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas e entorno, solicitando a intermediação do MPF com a SEMED Manaus, a fim de que esta reconheça a categoria professor indígena como classe de trabalho específica na modalidade de ensino e educação da língua e cultura indígena no âmbito de espaço de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais. (Ação Civil Pública, PR – AM - MANIFESTAÇÃO 14118/2024, p. 08)

Na ação civil consta as frequentes reuniões com os órgãos MPF, SEMED, PGM, para dialogar e sanar as dificuldades enfrentadas entre o ente municipal de educação para a efetivação das determinações legais em relação a educação escolar indígena:

Diante dos fatos ora expostos, que revelam a histórica ausência de interesse e comprometimento dos órgãos públicos responsáveis por desenvolver a política pública de educação adequada aos povos indígenas residentes em Manaus e entorno, alternativa não resta ao MPF, que não o ajuizamento da presente ação. (Ação Civil Pública, PR – AM- MANIFESTAÇÃO 14118/2024)

Em resposta a entrevista sobre o concurso, a Gerência de Educação Indígena (GEEI) alegou ainda não ter realizado, pois a maioria dos professores ainda estão concluindo o Nível Superior, também foi mencionado a aplicabilidade da lei, pois se tratando de um concurso público, os cargos para professores seriam abertos para professores de qualquer lugar, não priorizando os professores indígenas de cada comunidade. Essa foi a justificativa da SEMED.

Assim como se tem discutido um currículo específico para a educação escolar indígena é necessário discutir a implementação de um concurso público que assegure as garantias próprias da educação escolar indígena, como o ensino preferencialmente por um professor de cada comunidade indígena, para que os saberes tradicionais possam ser preservados.

Conforme afirma D' Angelis (2017, p. 41) precisamos ter claro e não confundir políticas com documentos: “Documentos podem orientar políticas, mas políticas se realizam em práticas, e são essas que podem mudar ou manter situações estabelecidas.” Assim, precisamos da materialização da legislação na prática para então falarmos que existe uma política voltada a garantir a consolidação da Educação Escolar Indígena.

5 RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados da pesquisa revelam o perfil dos professores entrevistados que são apresentados em forma de gráficos e tabelas. Dentre os dados destacamos, a idade, o nível de escolaridade, formação profissional, o município de atuação e o olhar docente em relação aos conhecimentos indígenas.

Para a geração de dados parciais, utilizou-se como instrumento, questionário do GoogleForms, contendo 21 perguntas abertas e fechadas. O questionário foi aplicado no período de 27/12/2023 a 23/01/2024.

O recorte demográfico é o Estado do Amazonas, visto que os objetivos da aplicação do Questionário de Pesquisa é detalhar o contexto da educação escolar indígena no Amazonas. Para entender as perspectivas dos educadores em relação aos componentes voltados para os saberes tradicionais e as cosmovisões indígenas utilizamos perguntas direcionadas a identificar as sugestões sobre os processos de ensino e conteúdos curriculares de professores indígenas e não indígenas, com vivência no magistério e na educação indígena.

5.1 Dados de Identificação dos Participantes

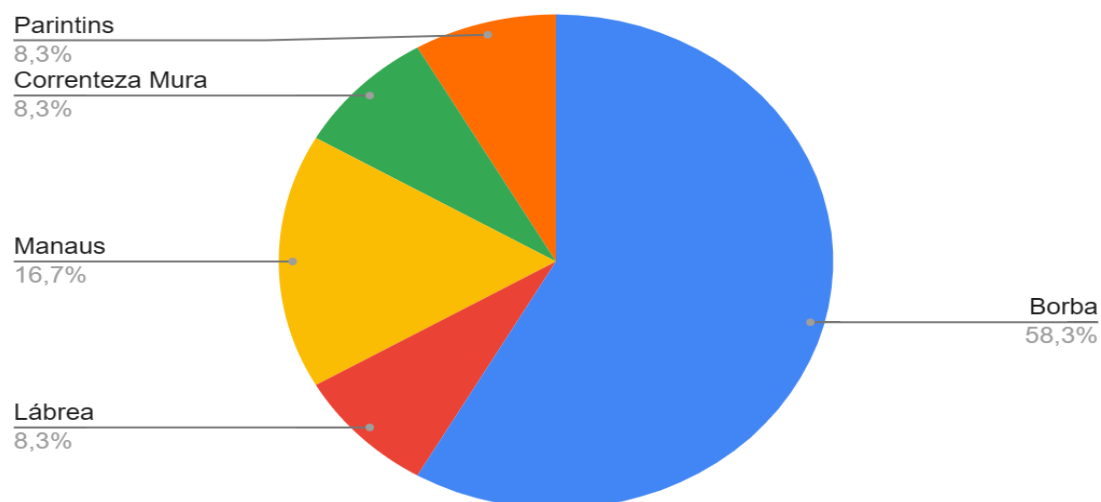
Participaram da pesquisa inicialmente 12 pessoas, de 5 municípios do Amazonas, com cargos na educação, que atuaram ou atuam na educação escolar indígena. Nas perguntas colocamos como critério a não obrigatoriedade nas repostas, sendo possível aos participantes responder apenas as perguntas que achassem pertinentes e se aplicassem a sua realidade.

O foco da pesquisa é identificar a visão dos profissionais que atuam na educação escolar indígena, analisar quais desafios e quais perspectivas esses profissionais apontam para estruturação da educação escolar indígena.

5.1.2 Cidade dos Participantes

Segundo os dados coletados, conforme mostra o gráfico 1, os participantes da pesquisa são em sua maioria do interior do Estado do Amazonas: 58,3% são do Município de Borba, 16,7% pertencem ao Município de Manaus com 16,7%, os municípios de Parintins e Lábrea com 8,3% e a Comunidade Correnteza Mura, localizada as margens do Rio Urubu, no Município de Itacoatiara, contaram com 8,3% de participação na pesquisa.

Gráfico 1: Cidade dos Participantes

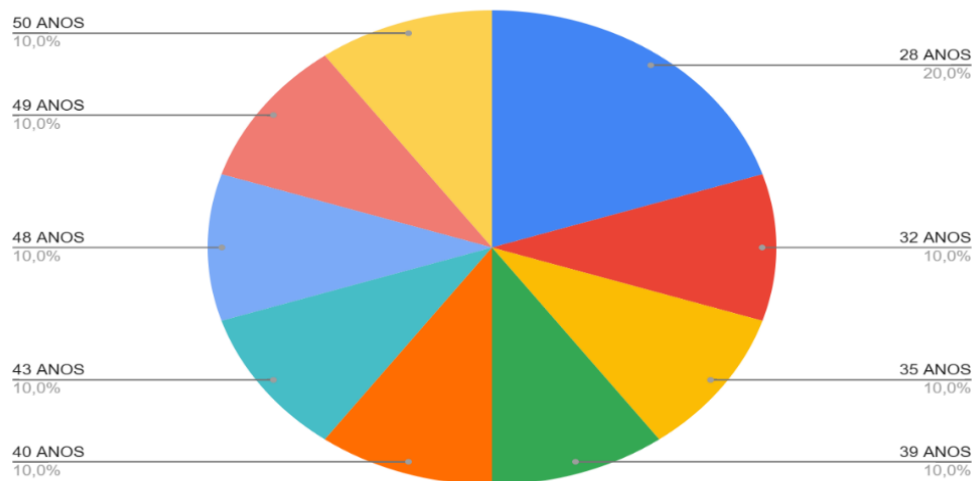


Fonte: Base de dados da pesquisa, PPGE, UFAM. Elaborado pelos autores, 2024

5.1.3 Idade dos Participantes

Os participantes da pesquisa têm entre 28 e 50 anos. A faixa etária predominante é de 28 anos de idades, conforme mostra o gráfico 2.

Gráfico 2: Idade dos Participantes



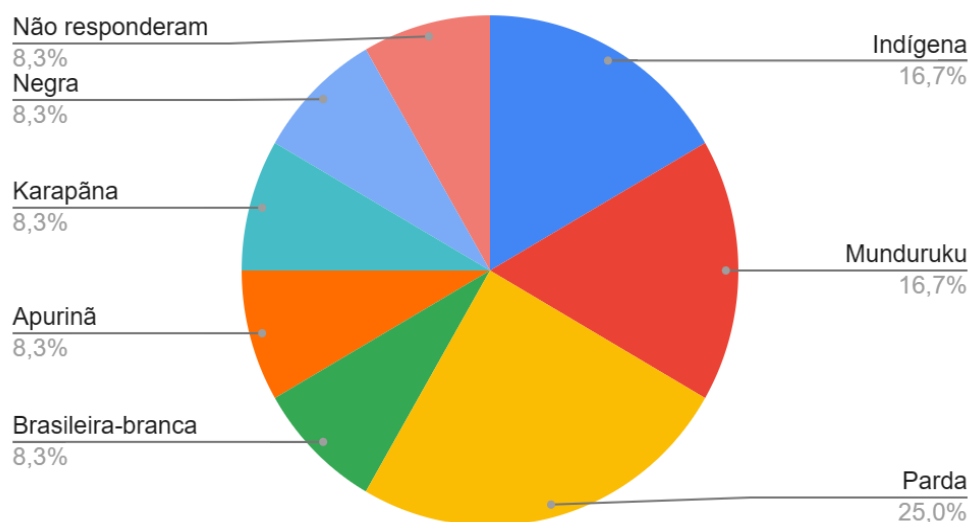
Fonte: Base de dados da pesquisa, PPGE, UFAM. Elaborado pelos autores, 2024

5.1.4 Etnia ou cor⁴

Para este item utilizou-se a pergunta aberta, sem opção de resposta. Cada participante respondeu a partir de sua autoidentificação ou autodeclaração e com suas próprias palavras. Sobre este item 8,3% dos participantes se autodeclararam negros; Karapãna 8,3%; brasileira-branca 8,3%; Apurinã, 8,3 %; indígena 16,7%; Munduruku 16,7%; Parda 25% e 8,3 não responderam.

O IBGE desde o Censo de 1991 trabalha com cinco categorias de cor ou raça: branca, preta, amarela, parda e indígena. Nesta questão não elencamos as cinco categorias de cor trabalhadas pelo IBGE que são cinco: branca, preta, amarela, parda e indígena. Deixamos em aberto para que cada participante pudesse se autodeclarar de acordo com sua autoidentificação.

Gráfico 3: Etnia ou cor dos participantes



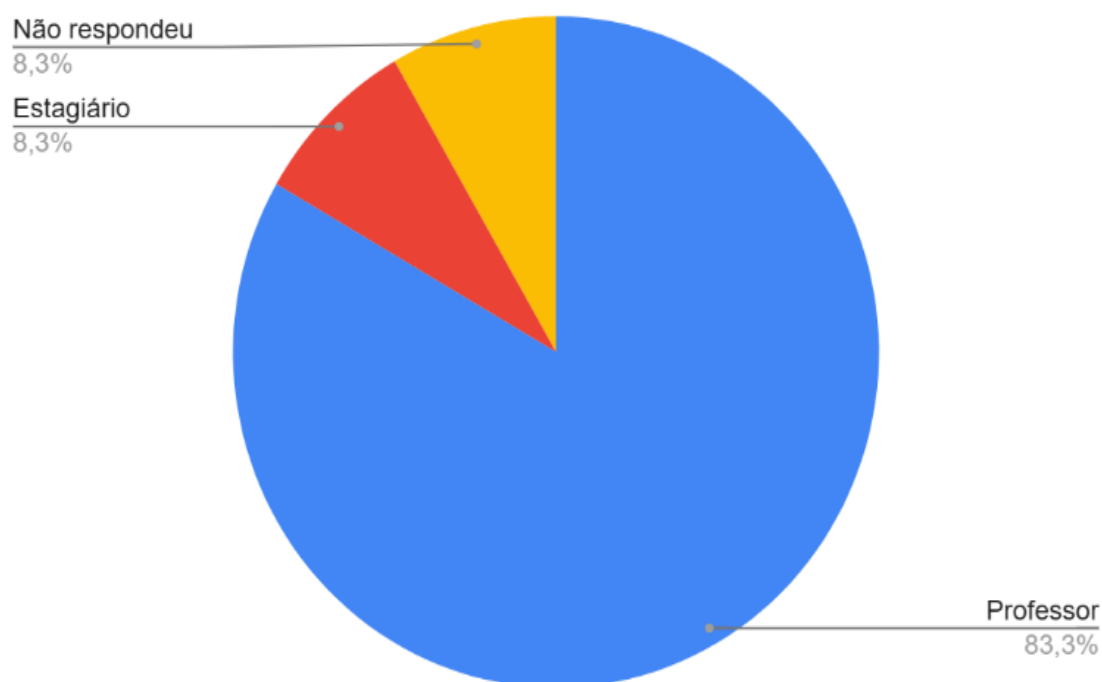
Fonte: Base de dados da pesquisa, PPGE, UFAM. Elaborado pelos autores, 2024

5.1.5 Profissão dos Participantes

O objetivo é identificar os profissionais da educação que tenham atuado ou atuem na educação escolar indígena. Consideramos como profissionais da educação: professores, professor-auxiliar, monitores, estagiários, coordenadores, pedagogos e gestores.

⁴ Censo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Gráfico 4: Profissão dos Participantes



Fonte: Base de dados parciais pesquisa, PPGE, UFAM. Elaborado pelos autores, 2024

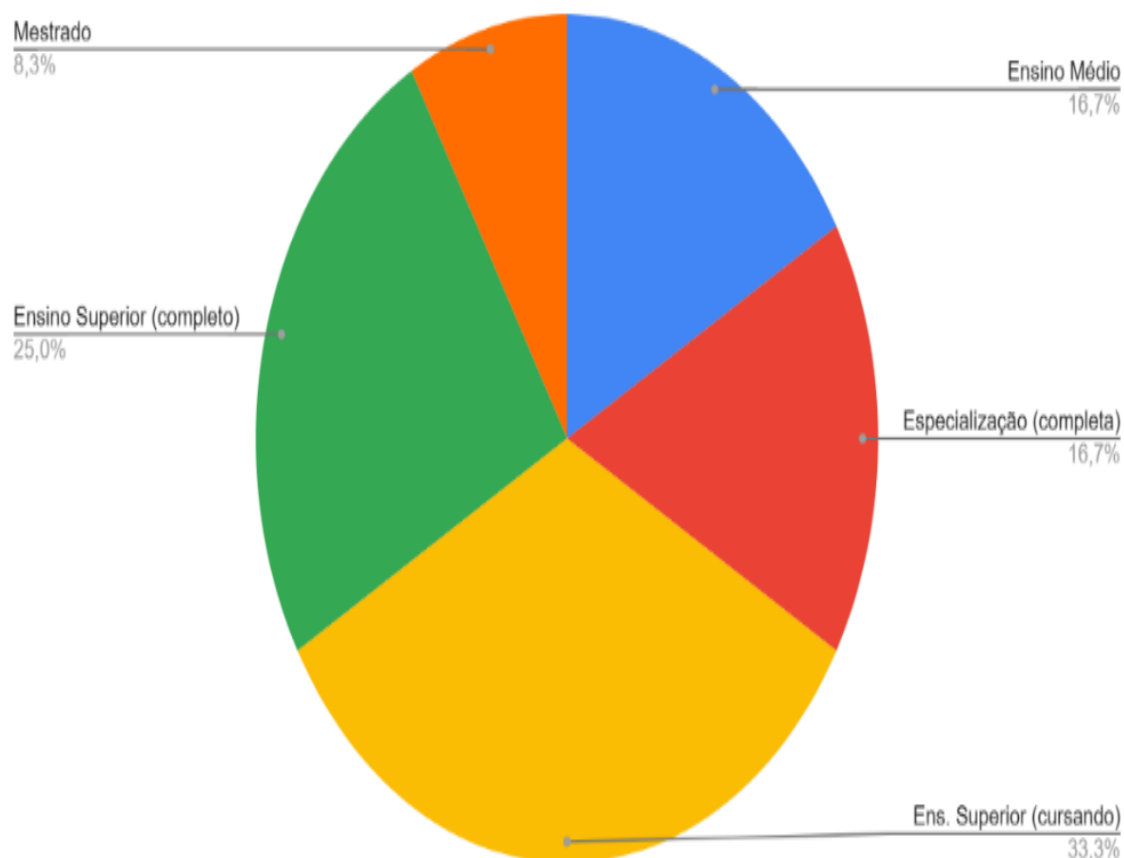
Neste item, 10% declararam serem estagiários, 10% não responderam e 80% são professores, representando a maior parte dos participantes da pesquisa.

5.2 Formação e atuação profissional dos participantes

Este item da pesquisa buscou informações sobre a atuação e formação dos profissionais da educação que atuam na educação escolar indígena. Os dados coletados abordam a escolaridade dos participantes, instituição de trabalho e tempo de serviço, e a atuação com povos indígenas, com foco na atuação dos professores. A partir desta análise pretende-se inferir os fatores que influenciam a prática docente e o perfil dos educadores que atuam na EEI.

Os primeiros dados da pesquisa sobre a escolaridade dos participantes, demonstram que 16,7% possuem o Nível Médio, 25% possuem o Nível Superior, 33,3% estão cursando o nível superior, representando a maior parte dos participantes; 16,7 % possuem especialização e 8,3% possuem mestrado. Os dados mostram a crescente busca dos professores pela graduação em nível superior.

Gráfico 5: Escolaridade dos Participantes



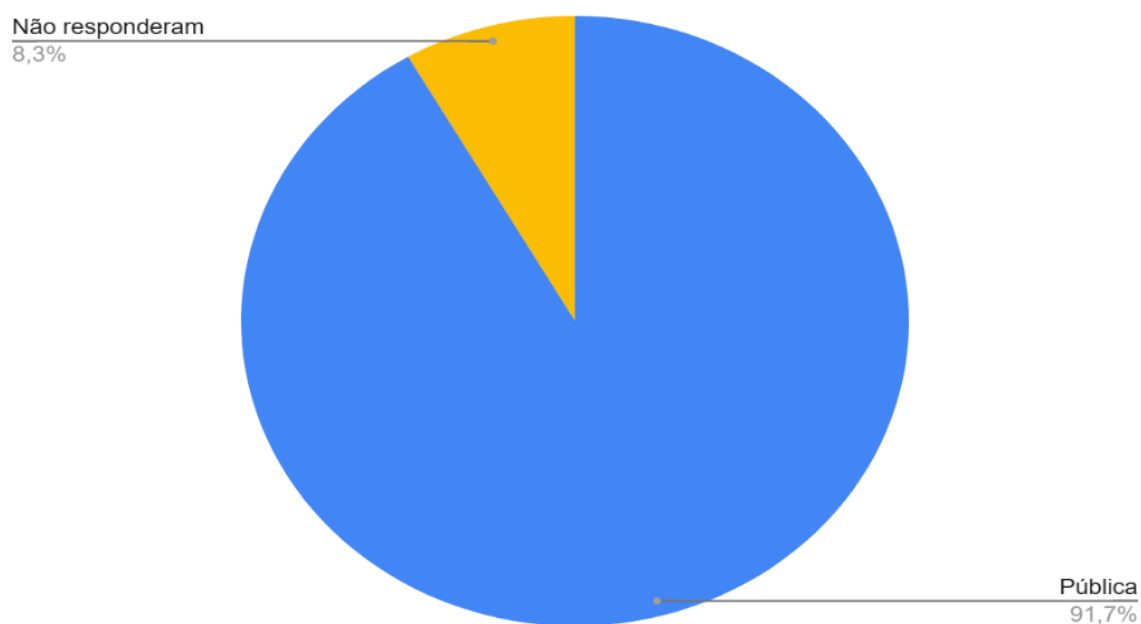
Fonte: Base de dados da pesquisa, PPGE, UFAM. Elaborado pelos autores, 2024

É crucial analisar não apenas a necessidade da formação inicial, mas a formação continuada como reflexão sobre a própria prática docente. É também de fundamental importância, a transição da formação técnica para a formação reflexiva, baseada em um processo de construção de saberes que integrem a valorização da cultura, os saberes tradicionais e os conhecimentos cientificamente sistematizados. O aspecto crucial é a construção de um pensamento dialógico que agregue as diferentes formas de conhecimento para a construção de um currículo que parte do específico e diferenciado, para então, chegarmos na construção de práticas educativas mais democráticas e inclusivas.

5.2.1 Rede de atuação profissional

Neste item busca-se averiguar a rede de atuação dos participantes, se está é particular ou pública.

Gráfico 6: Rede de atuação dos Participantes



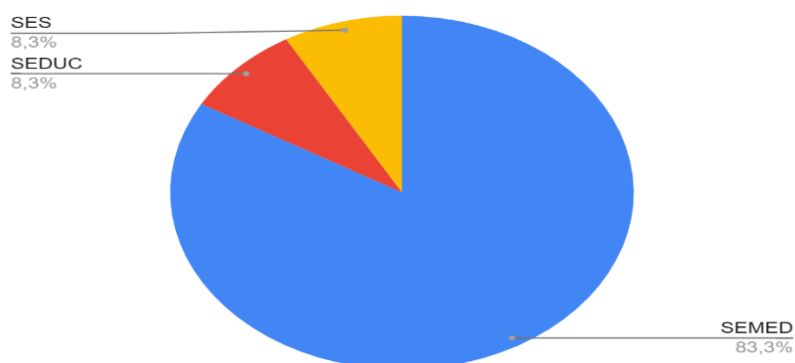
Fonte: Base de dados da pesquisa, PPGE, UFAM. Elaborado pelos autores, 2024

Dos participantes 8,3% não responderam; 91,7 % responderam atuar na rede pública de ensino.

5.2.2 Instituição de trabalho e tempo de serviço

Este item apresenta os dados da instituição de trabalho dos participantes. O objetivo é analisar se a instituição de trabalho e o tempo de serviço, são fatores que contribuem à valorização e implementação de ações voltadas à educação escolar indígena.

Gráfico 7: Instituição de Trabalho



Fonte: Base de dados da pesquisa, PPGE, UFAM. Elaborado pelos autores, 2024

Conforme as informações do gráfico 7, 8,3% atuam no SES, 8,3% na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e 83,5% na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Ao cruzarmos com os dados Cidade, a localidade da maioria dos participantes são do interior do Estado. Verifica-se que, o número de professores aparece em maior quantidade, também no interior do Estado.

Quadro 11: Cidade e instituições dos participantes

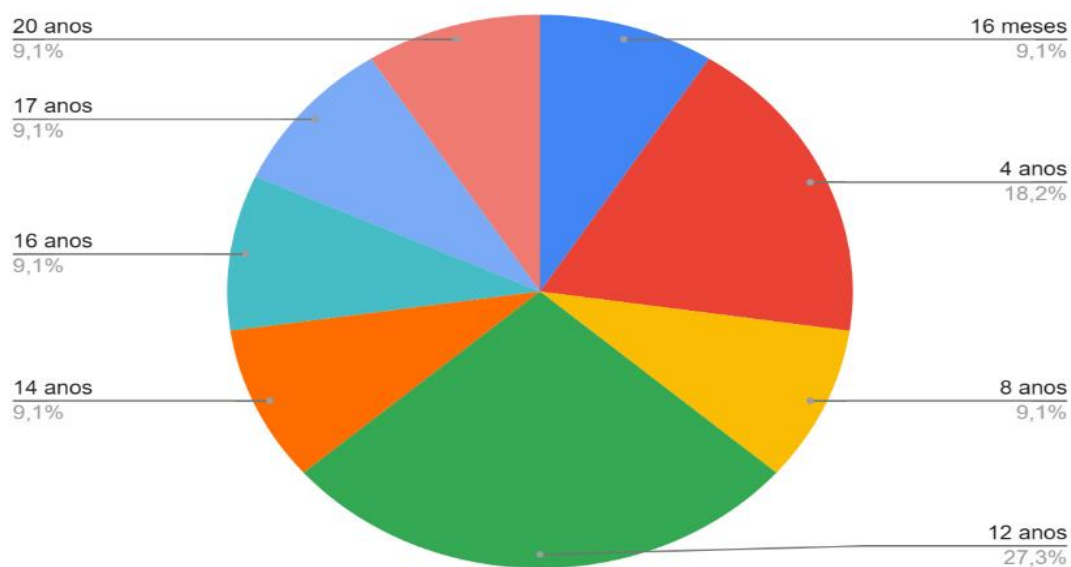
CIDADE	INSTITUIÇÃO
Correnteza Mura	Escola da SEMED
Borba	Escola SEMED
Borba-Am	Escola SEMED
Borba	Escola SEMED
Borba	Escola SEMED
Borba	Escola SEMED
Borba	Escola SEMED
Borba	Escola SEMED
Borba	SES
Lábrea	Escola da SEMED
Parintins	Escola da SEMED
Manaus	Escola da SEMED
Manaus	Escola da SEDUC

Fonte: Base de dados da pesquisa, PPGE, UFAM. Seabra, 2024

Ao analisarmos os dados, do item **instituição de trabalho**, percebemos que a instituição de trabalho da maioria dos profissionais é a **SEMED**, representando **83,3%**. A análise dos dados nos mostra que desses profissionais que atuam ou atuaram com a educação escolar indígena, a maioria possui vínculo com as Secretarias Municipais do interior do Amazonas. A partir dos dados obtido, pode-se refletir que as experiências de ensino, estão se desenvolvendo nos municípios do interior do Amazonas, a partir das ações de professores indígenas e não indígenas que atuam em contato com os diferentes povos indígenas.

O gráfico 8 traz os dados sobre o tempo de serviço dos participantes da pesquisa. Conforme os dados apresentados, os participantes da pesquisa têm entre 1 ano de profissão e 20 anos de atuação na área da educação. Os resultados da pesquisa nesse item trazem os seguintes dados, conforme descreve o gráfico 8: 9,1% têm 20 anos de tempo de serviço; 9,1% têm 17 anos; 9,1% têm 16 anos; 9,1% têm 14 anos; 9,1% 16 meses. 18,2% têm 4 anos de serviço; 9,1% têm 8 anos; 27,3% têm 12 anos de serviço, representando a maior parte dos participantes.

Gráfico 8: Tempo de Serviço dos Participantes

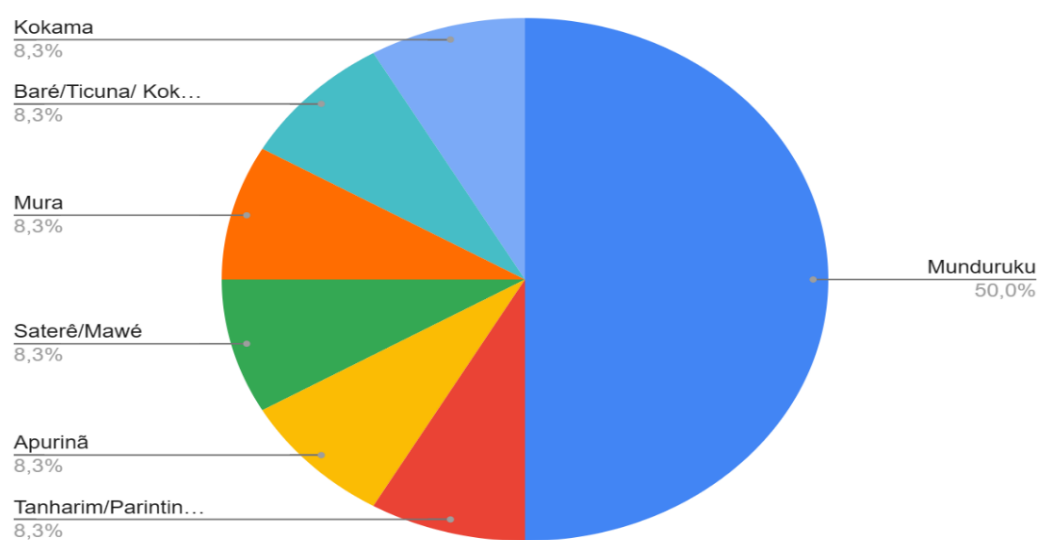


Fonte: Base de dados da pesquisa, PPGE, UFAM. Seabra, 2024

5.2.3 Atuação com povos indígenas

Este item pretende-se saber com qual povo ou povos indígenas os participantes da pesquisa já atuaram ou atuam.

Gráfico 9: Atuação com povos indígenas



Fonte: Base de dados parciais pesquisa, PPGE, UFAM. Seabra, 2024

Os dados apontam que 8,3% atuaram ou atuam com os povos Kokamas; 8,3% atuaram com as etnias Baré; Kokama e Ticuna; 8,3% atuaram com os Muras; 8,3% com os Saterê-Mawé, 8,3% com os Apurinãs; 8,3%, com os Tanharim/Parintintin; 50% atuaram com o povo Munduruku, representando a maior parte dos participantes da pesquisa inicial.

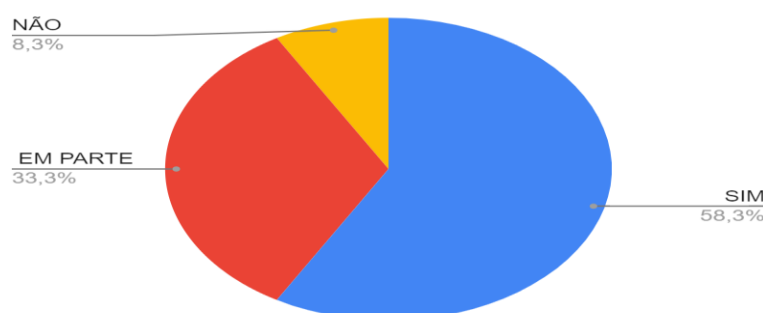
5.3 O olhar docente em relação aos conhecimentos indígenas: Perspectivas para uma educação intercultural

A partir deste tópico, as perguntas aos participantes buscam relacionar a prática desenvolvida nas escolas e a relação com os conhecimentos voltados para a educação escolar indígena. O objetivo é conhecer a visão dos professores acerca dos conhecimentos tradicionais trabalhados na educação escolar indígena, como acontece a incorporação desses conteúdos no currículo escolar e de que forma a colaboração dos povos originários do Amazonas pode contribuir na estruturação do currículo escolar.

As perguntas a seguir, visam identificar as relações entre as vivências, conhecimentos e cosmovisão das etnias indígenas com a prática docente. As perguntas são fechadas com 3 opções de respostas: sim, não, em parte. Além das opções de respostas, há espaço para comentários. As perguntas abordam a **“Cosmovisão dos povos indígenas”** e **“Incorporação da cosmovisão indígena na educação escolar”**.

Cosmovisão dos povos indígenas - A primeira pergunta relacionada a cosmovisão indígena, direcionada aos participantes foi a seguinte: **“Você possui conhecimento sobre as cosmovisões, mitos e narrativas ancestrais dos povos originários do Amazonas?”** As respostas foram analisadas a partir da leitura do gráfico 10. Nesta questão 8,3% responderam não ter conhecimentos a respeito, 33% conhecem em parte e 58,3% responderam conhecer sobre as cosmovisões indígenas

Gráfico 10: Conhecimento dos participantes sobre cosmovisão indígena



Fonte: Base de dados parciais pesquisa, PPGE, UFAM. Seabra, 2024

Obtivemos 5 comentários dos participantes:

Participante 1: *“Conheço algumas lendas.”*

Participante 2: *“O mito da aldeia, gerenciado por dois componentes: Daido.”*

Participante 3: *“Mito do Tatu”.*

Participante 4: *“Caracteriza-se em mitos regionais, lendas indígenas que passaram pelos seus ancestrais, ou seja, originários da Amazônia”.*

Incorporação da cosmovisão indígena na educação escolar - A segunda pergunta feita aos participantes foi a seguinte: **“Em sua opinião considera importante a incorporação desses elementos na educação escolar?”**

Gráfico 11: Respostas dos Participantes



Fonte: Base de dados parciais pesquisa, PPGE, UFAM. Seabra, 2024

Em resposta a esta pergunta 100% responderam “sim”, que reconhecem a importância da incorporação da cosmovisão indígena na educação escolar. Nesta questão obtivemos algumas respostas comentadas:

Participante 1: *“São saberes originários essências para fortalecer a consciência histórico-cultural da população.”*

Participante 2: *“Vale a pena lembrar que, estudar religiões e lendas dos próprios povos, pode dar-se o conhecimento e querer estudar muito mais sobre, pois, as histórias são diversas.”*

Participante 3: *“Integrar esses elementos no meio educacional, ajuda a reconhecer os povos.”*

Ao analisar as respostas das duas perguntas, os participantes demonstram conhecer sobre cosmovisão indígena em seus aspectos gerais, sendo a maioria sobre mitos e narrativas ancestrais dos povos indígenas. A maioria dos entrevistados acham importante a incorporação desses elementos na educação escolar.

5.3.1 Enfoque em diferentes fases da vida:

Neste item, as perguntas tratam dos temas relacionados à infância, juventude e idosos. A primeira pergunta é fechada, com 3 opções de resposta **sim, não, em parte**, com espaço para comentários. A primeira pergunta feita aos participantes é a seguinte: **Os temas relacionados à infância, juventude, idosos e povos indígenas do Amazonas podem enriquecer o ambiente escolar?**

Gráfico 12: Temas relacionados a juventude, idosos e povos indígenas



Fonte: Base de dados parciais pesquisa, PPGE, UFAM. Seabra, 2024

Neste item, 100% responderam sim, com 5 respostas comentadas:

Participante 6: *“A História é abordada de acordo com a convivência de cada um dos povos indígenas, ou seja, histórias são passadas pelas ancestralidades.”*

Participante 8: *“Seria uma maneira de respeitarmos num geral os povos originários do Brasil, assim como os de cada região. Além de servir como incentivo dos mesmos se orgulharem de quem são, valorizando suas tradições e sua cultura. Alguns alunos indígenas não assumem ser e nem se matriculam com seu RANI.”*

A última resposta nos traz a reflexão da importância dos conteúdos a partir da cosmovisão indígena como proposta escolar. Ao abordar as concepções a partir dos saberes tradicionais indígenas, além da valorização das diversidades culturais existentes, são ações afirmativas para o fortalecimento da consciência histórico-cultural da população indígena acerca de seu protagonismo enquanto povo originário.

A segunda pergunta neste item perguntamos aos entrevistados: **Qual estratégia você sugere para abordar à infância, juventude, idosos e povos indígenas do Amazonas de**

maneira sensível e educativa? Obtivemos algumas respostas com sugestões simples, mas significativas para abordar os conteúdos. O quadro 12 mostra a resposta dos participantes 8,9,10,11.

Quadro 12: Temas relacionados a juventude, idosos e povos indígenas

Qual estratégia você sugere para abordar à infância, juventude, idosos e povos indígenas do Amazonas de maneira sensível e educativa?	
Participante	Resposta do Participante
Participante 8	<i>“Por meio de dinâmicas e exposições artísticas, além de rodas de conversas.”</i>
Participante 9	<i>“Que seja na cidade para “os branco” terem o conhecimento a importância.”</i>
Participante 10	<i>“Através de documentários, das histórias de outros povos, da apresentação da diversidade dos povos indígenas no Brasil, buscando sempre levar a entender que eles são o Brasil, cheio de valores culturais. Depois os alunos podem descrever através de produções textuais ou visuais, seus entendimentos.”</i>
Participante 11	<i>“Inserir a participação dos Sábios Indígena com uma educação.”</i>

Fonte: Base de dados pesquisa PPGE-UFAM, 2023-2024.

As abordagens sobre os povos indígenas nas propostas curriculares possibilitam não só o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, mas também a oportunidade de entender a história a partir de outras narrativas, pode nos trazer múltiplas possibilidades para o entendimento de nossas próprias vivências, viabilizando outras conjecturas a respeito do ser.

De acordo com os diálogos do participante 11, a participação da comunidade indígena, reafirma a necessidade de se preservar os conhecimentos ancestrais a partir da consulta aos “*sábio indígenas*”, anciãos que ensinam os conhecimentos ancestrais ao longo de gerações.

5.3.2 Desafios e oportunidades da incorporação de conteúdos indígenas ao currículo

Neste item buscamos saber, dos participantes da pesquisa, sobre as dificuldades em incorporar os conhecimentos tradicionais indígenas aos conteúdos do currículo escolar. A

pergunta feita aos participantes foi a seguinte: **“Quais desafios você antecipa ao incorporar esses conteúdos no currículo escolar?”**

As repostas dos participantes foram as seguintes:

Participante 2: *“interculturalidade.”*

Participante 3: *“na educação dos alunos indígena”.*

Participante 9: *“Possivelmente os professores não aceitem.”*

Participante 12: *“Sistematização na grade Curricular a educação escolar indígena no ensino fundamental, e médio nas escolas dos não Indígena”.*

Participante 8: *“Conhecimento de uma nova sociedade”.*

O participante 9 encontra como desafio maior a não aceitação por parte dos professores em não incorporar os conteúdos no currículo escolar. O participante 3 diz que, esses conteúdos devem ser incorporados na educação dos alunos indígenas. Percebemos a partir das respostas dos participantes, que há perspectiva de incorporação dos conteúdos curriculares voltados a educação indígena.

As respostas dos demais participantes antecipam que esses conteúdos devem ser socializados, através de estudos da história e abordagem dos conhecimentos dos povos indígenas. Percebe-se que a maior parte dos participantes, entende que os conteúdos podem ser socializados não apenas em escolas indígenas, mas também podem ser socializados nas demais escolas regulares.

Para a maioria dos entrevistados, embora a incorporação de conteúdos indígenas no currículo escolar, possa encontrar resistência, também pode ser um itinerário propulsor de mudanças significativas no âmbito educacional.

Nessa mesma perspectiva Candau (2012), afirma que:

[...] a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Analisar as propostas para a educação escolar indígena a partir do olhar de seus protagonistas, os próprios indígenas, nos permite viabilizar processos de reconstrução, a partir de um novo fazer epistemológico.

5.3.3 Colaboração com comunidades indígenas: O papel das narrativas e cosmovisões indígenas na construção do conhecimento

As perguntas neste tópico têm como objetivo conhecer o papel das narrativas e cosmovisões indígenas, suas possibilidades de contribuições para enriquecer o currículo escolar. Nesta etapa foram realizadas 17 perguntas e algumas foram selecionadas para análise por ter uma resposta mais consistente e apresentar comentários mais abrangentes dos participantes acerca do tema abordado.

Nas opções de respostas, utilizou-se a Escala Likert, que tem por objetivo medir o nível de concordância com uma variação entre “*Totalmente em Desacordo*” a “*Totalmente de Acordo*.”

- 1-Totalmente em Desacordo;
- 2-Nem de Acordo Nem em Desacordo;
- 3- De acordo;
- 4-Muito de Acordo;
- 5- Totalmente de Acordo;

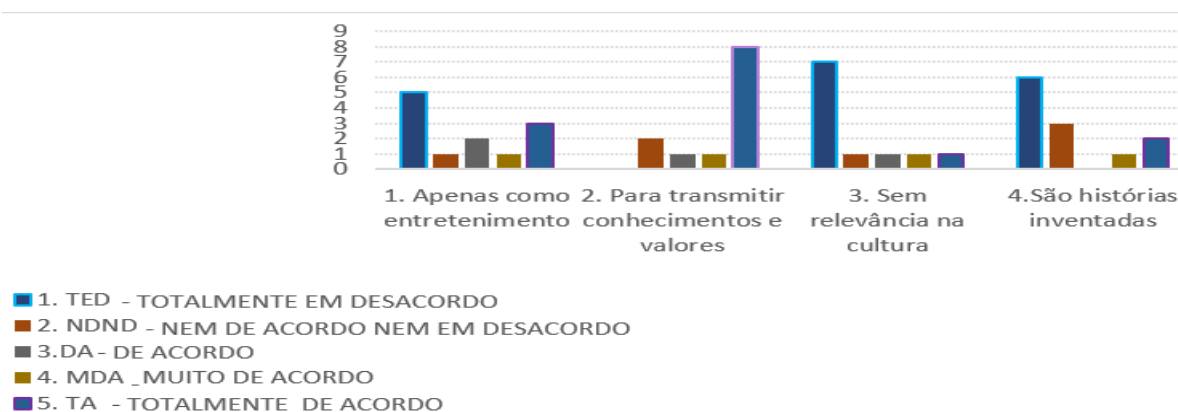
Na questão 12 perguntou-se: *Qual é o papel das narrativas ancestrais na formação de valores éticos na infância?*

Para esta pergunta, foram dadas as seguintes opções de respostas:

- 1. Apenas como entretenimento
- 2. Para transmitir conhecimento e valor
- 3. Sem relevância na cultura
- 4. São histórias inventadas

O gráfico 13 mostra as respostas dos participantes.

Gráfico 13: O papel das narrativas ancestrais na formação de valores étnicos na infância



Fonte: Base de dados parciais pesquisa, PPGE, UFAM. Seabra, 2024

Conforme a visualização do gráfico, as respostas são as seguintes:

1. Apenas como entretenimento: 5 participantes expressam estar totalmente em desacordo com a afirmação. 3 estão totalmente de acordo.
2. Para transmitir conhecimento: A maioria respondeu está Totalmente de Acordo (TA) com a afirmação.
3. Sem relevância na cultura: A maioria respondeu estar Totalmente em Desacordo. (TD).
4. São histórias inventadas: A maioria dos participantes demonstrou estar Totalmente em Desacordo (TD) com a afirmação.

As respostas revelam que a maior parte dos professores entendem a importância das narrativas na socialização dos saberes indígenas, assim como sua importância na construção de valores éticos ao longo da infância.

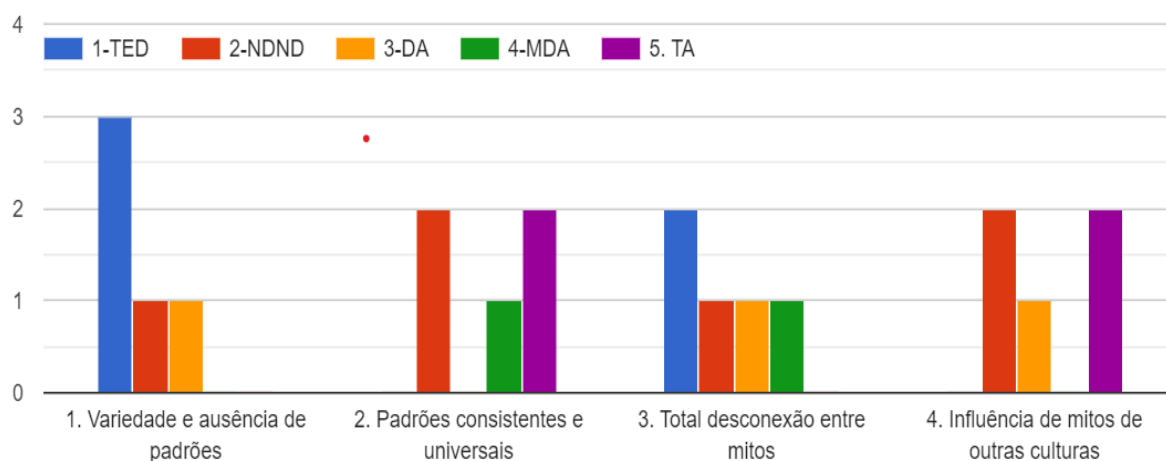
Na questão 13 perguntou-se: *Quais são os elementos comuns nas narrativas ancestrais dos povos originários relacionados à criação do mundo?*

Sendo esta pergunta analisada, a partir da resposta aos itens:

1. Variedade e ausência de padrões;
2. Padrões consistentes e universais;
3. Total desconexão entre mitos;
4. Influência de mitos de outras culturas;

As repostas foram analisadas com base no gráfico 14.

Gráfico 14: Cosm visões relacionadas a criação do mundo



Fonte: Base de dados parciais pesquisa, PPGE, UFAM. Seabra, 2024

As repostas obtidas quanto as questões são:

1. Variedade e ausência de padrões: A maioria está em desacordo quanto a alternativa “variedades e ausência de padrões”. A maioria acredita que não existem variedades e ausência de padrões.

2. Padrões consistentes e universais: As respostas se dividiram em Totalmente em Desacordo (TD) com a ideia de haver padrões consistentes e universais e Totalmente de Acordo (TA), concordando que esses padrões existam e estejam presentes nas narrativas.

3. Total desconexão entre mitos: No item “3-Total desconexão entre mitos”, os participantes, em sua maioria, demonstraram estar em desacordo.

4. Influência de mitos de outras culturas: Neste item as respostas se dividiram em “Nem de Acordo Nem em Desacordo” (NDND) e Totalmente de Acordo (TA)

Ao analisar o papel das narrativas e cosmovisões indígenas, percebemos sua importância nos processos de formação ética da população indígena. As cosmovisões segundo as repostas dos professores e entrevistados apresentam padrões consistentes e universais, assim como a influência de mitos e crenças de outras culturas.

As cosmovisões/cosmossentir relacionados a criação do mundo, dos seres, plantas e animais se apresentam como um importante elemento na construção de valores éticos, pois trazem histórias da criação a partir da visão do homem como elemento da natureza e sendo natureza, dela não se separa. A construção da percepção de criação e mundo descrita sob outra narrativa, permite não só valorizar os conhecimentos ancestrais indígenas, como também possibilita outras formas de perceber o mundo e a nós mesmos.

Os conhecimentos historicamente construídos a partir de diferentes culturas nos direcionam à construção de um conhecimento universal do ser humano. Este conhecimento nos remete ao termo “cultura das humanidades” de Edgar Morrin, *“que nos propõe uma reflexão sobre a palavra cultura em seu sentido antropológico de conexão com as formas de conhecimento, valores simbólicos que orientam e guiam vidas humanas.”* (Picanço; Weigel et. al Apud Morrin, 2003).

Ao trabalhar a partir do conhecimento tradicional dos povos indígenas, além da herança cultural deixada pela ancestralidade desses povos é possível tecer proposições a cerca de uma educação intercultural, que possa alcançar os diferentes povos, e avançar progressivamente na construção de uma educação mais democrática e uma sociedade mais justa.

6. FORTALECIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICO-CULTURAL INDÍGENA NO CONTEXTO URBANO DA CIDADE DE MANAUS

6.1 Bairro Parque das Tribos

A cidade de Manaus, localizada a margem direita do Rio Negro, possui área territorial de 11.401,092km². A população segundo o último Censo é de 2.063.689 pessoas. Atualmente é o município com maior quantitativo de pessoas indígenas do Brasil, com 71 713 pessoas indígenas. (IBGE, p. 94, 2022)

O bairro Parque das Tribos, primeiro bairro indígena do Amazonas Manaus, teve seu início com um assentamento no Tarumã-Açu, zona oeste de Manaus. Sua história tem início com João Diniz, que fundou o lugar em 1986. Inicialmente foram assentadas 280. Atualmente a comunidade é comandado pela cacica Lutana Kokama, filha do fundador do Parque das Tribos. Em 18 de abril de 2014, foi concedida aos moradores a posse das terras e a garantia de moradia, sendo oficializado pela prefeitura de Manaus.

Figura 3:– Festival pelo Clima “Até o tucupi” - Parque das Tribos



Fonte: Acervo pessoal de Joilson Karapãna, 2024

Segundo a Gerência de Educação Indígena (GEEI/ SEMED), dentre as etnias que vivem nesse espaço estão Apurinã, Baniwa, Barassana, Baré, Dessana, Hupda, Kambeba, Karapãno, Kokama, Kulina, Kuripako, Marubo, Miranha, Miriti Tapuio, Munduruku, Mura, Piratapuia, Sateré Mawé, Tariano, Tikuna, Tukano, Tuyuka, Yurupari tapuio, Wanano. As línguas faladas

são: Apurinã, Baniwa, Tukano, Nhengatú, Kokama, Marubo, Piratapuia, Tikuna, Tuyuka, Kuripako e Wanano e também a língua Tupinambá Jaguari.

Atualmente estima-se que vivam no bairro cerca de 700 famílias, dívidas em 35 etnias, cada uma preserva sua língua materna costumes e tradições, todas em busca de melhores condições de vida, em busca de direitos básicos como saúde e uma educação voltada para a valorização e preservação de seus conhecimentos ancestrais.

O êxodo das populações indígenas para o centro urbano de Manaus em busca de melhorias, acesso a bens e serviços básicos, como educação, perpassam pelas lutas por direitos básicos como educação, pela valorização de sua consciência histórico-cultural e pela reafirmação de sua cultura em viver de forma diferente.

6.2 Escola Santa Rosa II: O contexto de uma escola de ensino não indígena em um bairro indígena

A Escola Municipal Santa Rosa II em Manaus - AM, criada através da Lei nº 1983 de 01 de dezembro de 1998, pertence a Coordenadoria Distrital Rural (SEMED), está localizada no Bairro Parque das Tribos, Zona Oeste de Manaus. Oferece educação presencial em período diurno para Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Ensino Fundamental - Anos Finais, incluindo Pré-escola. A escola possui capacidade para atender 1.382 alunos. O prédio possui 22 salas de aulas, laboratório de informática, refeitório e uma quadra de esportes.

Figura 4: Vista da Escola Municipal Santa Rosa II



Fonte: Base de dados parciais pesquisa, PPGE, UFAM. Seabra, 2024

A escola possui como patrona Santa Rosa de Lima, a primeira santa católica da América do Sul. Era conhecida por ser uma pessoa muito caridosa, cuidava dos pobres e necessitados. Na casa de seu pai criou um asilo onde dava assistência as crianças, aos idosos abandonados negros e sobretudo indígenas.

Segundo dados da secretaria da escola, possui 1524, sendo 191 estudantes indígenas que se autodeclararam. Embora a escola possua uma maior quantidade de estudantes, poucos tem RANI e nem todos se autodeclararam. Das etnias autodeclaradas estudam na escola, estudantes da etnia Tariano, Mura, Sateré – Mawé, Tikuna, Kambeba, Miranha, Warao, Baré, Witoto, Munduruku, Kanamary, Tukano, Kokama, Apurinã, Waikuru, Miritis-Tapias, Omaga/Kambeba e Piratapuias.

Segundo os próprios professores, alguns estudantes indígenas ainda se sentem intimidados em se autoafirmar como indígenas. A escola não possui um currículo diferenciado. A proposta Curricular não tem um currículo específico, visto ser uma escola regular.

Os dados obtidos na escola são a partir das visitas realizadas na pesquisa de campo e de entrevistas realizadas. Como a pesquisa falava a respeito do currículo e das práticas que poderiam existir na escola, poucos professores se voluntariaram em participar da pesquisa. A pesquisa contou com a colaboração de 2 professores e relatos de conversas informais de outros funcionários que optaram por fazer relatos de forma anônima, os quais socializaram seus relatos a partir da visão que cada um possuía acerca de sua vivência e os diversos desafios enfrentados, no dia a dia, levando em consideração contexto em que atuam, uma escola regular em um bairro onde predominam uma extensa população indígena.

A primeira entrevista, para fins de manter o sigilo das informações será denominado de “professor A”. A entrevista foi realizada no laboratório da escola. Foram realizadas 10 perguntas, que foram transcritas em forma de texto. Dentre estas, foram selecionadas 6 perguntas, para fins de contextualização com os objetivos da pesquisa:

Pesquisadora: Ao longo de sua atuação na escola, como você vê o processo de inclusão de estudantes indígenas em uma escola regular no contexto urbano?

Professor A: Não vejo inclusão. Alguns movimentos estanques, de forma específica em alguns momentos, como datas comemorativas.

Pesquisadora: Qual foi seu maior desafio a lidar com estudantes indígenas, levando em consideração o ensino em uma escola regular em um contexto urbano?

Professor A: Os pais a maioria não acompanham o aluno, pois não dominam a língua portuguesa. Eles (estudantes indígenas) não fazem dever de casa, por não conseguir realizar as atividades e nem terem a ajuda dos pais.

Pesquisadora: Há processos de formação continuada dos profissionais oferecida pela rede de ensino municipal voltados para a Ed. Escolar Indígena?

Professor A: Existem, mas não voltados para as questões indígenas. São voltados para a zona rural. Não se enxerga o aluno como indígena. As questões étnicas não são trabalhadas. (Professor A, 2024, informação verbal)

A segunda entrevista foi realizada com a concordância do professor em se identificar. A entrevista com o professor Barbosa, possibilitou um segundo diálogo sobre as questões indígenas e como ele desenvolve suas atividades nesse contexto. O professor ministra o componente curricular de arte, no Ens. Fundamental I (1º ao 5º ano) e também, desenvolve seu projeto de mestrado na escola voltado para a musicalização a partir dos conhecimentos ancestrais indígenas.

Pesquisadora: Ao longo de sua atuação na escola, como você vê o processo de inclusão de estudantes indígenas em uma escola regular no contexto urbano?

Professor Barbosa: São iniciativas pouco efetivas. Poderia ter mais.

Pesquisadora: Qual foi seu maior desafio a lidar com estudantes indígenas, levando em consideração o ensino em uma escola regular em um contexto urbano?

Professor Barbosa: É a questão de não ter um ensino diferenciado. O menino não fala o português e chega na escola tem que aprender o português e o Inglês. O indígena se sente inferiorizado porque tudo que ele aprende vem do branco.

Pesquisadora: Há processos de formação continuada dos profissionais oferecida pela rede de ensino municipal voltados para a Ed. Escolar Indígena?

Professor Barbosa: Existem processos de formação, mas não voltados para a educação escolar indígena.

Pesquisadora: Na sua opinião, qual a melhor estratégia da Secretária Municipal de Educação contribui para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena para os povos multiétnicos que vivem no contexto urbano de Manaus?

Professor Barbosa: Trazer as práticas e compartilhar essas práticas. Propostas Curriculares integradas que abordem todas as culturas. Ações que valorizem o mesmo conhecimento de brancos e indígenas no mesmo nível de respeito, visibilidade e relevância. Colocar nas propostas a literatura indígena, pensadores indígenas. Dividimos os mesmos espaços, porque não dividir a mesma cultura.

Pesquisadora: Quais conteúdos você acha relevante abordar a respeito dos conhecimentos ancestrais dos povos originários?

Professor Barbosa: Conteúdos voltados para a história e literatura indígena. Estudar o que é característico da cultura indígena. (Professor Barbosa, 2024, informação verbal)

O professor Barbosa expressa em seu diálogo, o conceito de uma prática intercultural, principalmente ao afirmar que uma das ações necessárias para consolidação dos processos de uma educação integradora é “valorizar os conhecimentos no mesmo nível de respeito, visibilidade e relevância”. O professor não expresse o termo intercultural, utiliza o termo “educação integradora”.

Uma das problemáticas apontadas pelos professores diz respeito a linguagem, pois a escola por ser regular tem como componentes da linguagem a língua portuguesa e a língua inglesa. Esse processo de acultramento representa também um processo de silenciamento, pois quando o indígena adquire a proficiência na língua portuguesa, quase sempre deixa de falar a sua língua materna.

O professor Barbosa em uma de suas falas explica que “o indígena se sente inferiorizado, porque tudo que ele aprende vem do branco”. Nas falas do professor ele diz que “faltam ações por parte da SEMED que possam assegurar o mesmo nível de respeito, visibilidade e relevância dos conhecimentos indígenas em relação ao conhecimento do branco.”

Nos diálogos dos dois professores, professor A e professor Barbosa é perceptível o posicionamento em relação as práticas diferenciadas. Na atuação docente, ainda encontram no caminho diversos empecilhos que se tornam obstáculos para a realização de um ensino diferenciado, citam como barreira, a falta de registros relacionados as práticas educativas dos povos originários na organização curricular de ensino. Outra questão também sinalizada pelos professores diz respeito as ações por parte da SEMED em tornar o ambiente escolar um espaço inclusivo para os estudantes.

Em conversa com a equipe da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI-SEMED), foi relatado que a SEMED realiza “O Dia da Autodeclaração Indígena”. A ação proposta pela GEEI promoveu, nos dias 26 de abril DE 2024, nas 507 unidades de ensino municipais, o Dia “D” da Autodeclaração Indígena.

Segundo a GEEI:

Essa iniciativa permite que cada indivíduo afirme sua identidade como pertencente a um povo originário, reconhecendo e reivindicando sua herança cultural, linguística e ancestralidade. (SEMED, 2024)

A ação busca identificar os estudantes indígenas nas escolas da cidade de Manaus. Essa ação é realizada nas zonas de educação da SEMED. Segundo a GEEI, o quantitativo de alunos indígenas identificados nas escolas municipais, ainda não corresponde a realidade, visto que muitos não possuem RANI, ou mesmo não se identificam como indígenas. Segundo os dados da GEEI em parceria com a Divisão de Informação e Estatística, o quantitativo de alunos indígenas por zonas nas escolas Municipais de Manaus, se apresenta conforme a tabela 4:

Tabela 4: Quantitativo de alunos indígenas por zona (SEMED)

DISTRITO	Nº DE ALUNOS
DDZ CENTRO-SUL	65
DDZ LESTE I	118
DDZ LESTE II	163
DDZ NORTE	114
DDZ OESTE	161
DDZ RURAL	591
DDZ SUL	26
TOTAL Nº DE ALUNOS	1.238

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAN/DIE - 2024

O Dia da Autodeclaração é desenvolvido junto à comunidade local, os estudantes apresentaram um pouco da cultura de cada etnia por meio de rituais e manifestações da cultura indígena. O professor Barbosa, apresentou um projeto sobre a ancestralidade das crianças indígenas. Cada criança trazia um objeto material ou imaterial que representasse a sua cultura. As crianças puderam socializar um pouco de sua ancestralidade como música, dança, vestimentas e objetos sagrados. Um dos estudantes trouxe a língua de seu povo, em forma de expressões utilizadas no dia a dia. A atividade realizada em sala culminou em um projeto apresentado na Feira Cultural da Escola.

As práticas educativas apresentadas apontam para um despertar nos processos dialógicos voltados as práticas interculturais. Esse processo emergiu nas práticas socializadas em sala de aula e se formam como propulsores para retomadas de um pensamento reflexivo e crítico dos projetos pedagógicos e curriculares nas práticas de ensino da Escola Santa Rosa.

6.3 Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit: Luta e resistência de lideranças indígenas na construção de ações assertivas à Educação Escolar Indígena

A partir da necessidade de um ensino diferenciado voltado ao conhecimento e valorização das diferenças culturais dos povos multiétnicos do Parque das Tribos, a professora Cláudia Baré iniciou, em um espaço improvisado em sua casa e com doações de materiais, criou um local para atender as crianças no contraturno escolar, ensinando os conhecimentos ancestrais indígenas e a língua materna.

Figura 5: EELMCT Uka Umbuessara Wakenai Anumarehit



Fonte: Acervo pessoal de Joilson Paulino Karapãna no Instagram⁵

⁵ Disponível em <https://www.instagram.com/paulinokarapana/>

O Espaço de Estudos de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais (EELMCT) UKA UMBUESARA WAKENAI ANUMAREHIT, que significa Casa de Aprender a origem dos Guerreiros, passou a ser um ambiente de resistência dos povos, que embora vivam em uma área urbana, lutam pela preservação dos valores e o direito de aprender e viver de acordo com sua cultura.

Através do protagonismo dos professores indígenas, Joilson Paulino Karapãna e da professora Cláudia Baré, iniciaram um movimento pela reafirmação sociocultural dos povos multiétnicos que vivem no Parque das Tribos. Posteriormente, com a doação de recursos feitos por Organizações Não Governamentais (ONG's) foi possível ampliar esse espaço.

Em 16 de Setembro de 2021, Espaço de Estudo e Conhecimentos Tradicionais Indígena Wakenai Anumarehit, passa a ser reconhecido como espaço legítimo de ensino, sendo vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), com assistência pedagógica da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), sendo legitimado através da Lei nº 2.781- do Diário oficial do Município de Manaus de Ano XXII, Edição 5185.

Figura 6: EELMCT Uka Umbuessara Wakenai Anumarehit atualmente



Na parte de gestão, um dos fatores mais visíveis está a falta de recursos financeiros para a implementação de melhorias destinadas as comunidades locais. O que se percebe é a atuação das próprias lideranças indígenas em propor melhorias, a partir de colaboração com ONG'S e IES. As doações de ONG's são principalmente para melhoria dos espaços físicos.

Atualmente o espaço passa por reparos para melhor acomodar as crianças. Embora tenha o reconhecimento da Secretaria como Centro de Educação Indígena, é visível que existem várias inadequações, como a falta de banheiros, também não há climatização. Os professores e lideranças indígenas reivindicam diariamente as melhorias nos aspectos no EELMCTI Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit.

Os professores dos EELMCTI Uka Umbuessara Wakenai Anumarehit reivindicam a criação de uma Escola Indígena Municipal, pois acreditam que o caráter específico e diferenciado assim como a estruturação organizacional, física e financeira pode ser mais bem atendida por parte do poder público.

6.4 Aldeia Recanto Yupirungá Karapãna: Processos de Socialização dos saberes tradicionais do Povo Karapãna

A Comunidade Indígena Recanto Yupirungá Karapãna, um dos contextos da pesquisa sobre os saberes tradicionais indígenas, está localizada no Bairro Tarumã-Açú. A localidade é banhada pelo Igarapé Tarumã-Açu e o Rio Negro, é habitada pelo povo Karapãna.

Figura 7: Comunidade Indígena Recanto Yupirungá Karapãna



Fonte: Base de dados parciais pesquisa, PPGE, UFAM. Seabra, 2024

A descendência do povo Karapãna vem do Senhor Paulino Karapãna e Dona Otília da Silva Piratapuia. A trajetória de suas vidas está vinculada na busca por território. Uma parte significativa da história do Sr. Paulino Karapãna e Dona Otília Piratapuia está descrita no livro IXÉ SASIARA: Tocaram fogo em tudo: eu me calei.

Essa obra relata a trajetória do casal, desde sua vivência no Rio Cueiras, até sua chegada no Tarumã-Açú, na cidade de Manaus. Ambos já falecidos, deixaram como regalo, relatos de suas experiências, assim como os saberes tradicionais que herdaram de seus antepassados.

Depois da morte do casal Karapãna e Piratapuia, dois especialistas dos saberes tradicionais, o processo de ensinamento da sabedoria de um povo sofre um impacto irreparável, porque está em jogo a quebra do fio do processo de comunicação da memória da identidade, deixando seus membros e comunidades em situação muito difícil e complicada. (SANTOS, p.15, 2023)⁶

Anteriormente, isso acontecia em momentos de conversas com o Senhor Paulino Karapãna. Nesses momentos além das narrativas sobre sua vida, ele dava orientações aos seus descendentes e demais pessoas sobre como proceder em relação a diversidades e desafios.

O livro conta com a colaboração dos filhos do casal Maria Alice Paulinos Karapãna, Joilson Paulino Karapãna, Marilda Paulino Karapãna. Em uma conversa com Maria Alice na Aldeia Recanto Yupiranga, torna-se perceptível a preocupação por parte dos indígenas mais velhos em estabelecer a memória de pertencimento do povo Karapãna, através da ativação de memórias e conhecimentos de seus ancestrais.

Um dos fatores determinantes para a socialização do povo Karapãna com pesquisadores e parceria com diversos colaboradores é a necessidade de oportunizar aos seus descendentes a continuidade de sua cultura e valores. Assim os projetos realizados na Aldeia voltam-se para a consolidação do ensino da cultura e de sabres tradicionais do povo Karapãna e de indígenas de outras etnias, alguns que vivenciam o mesmo contexto urbano, como indígenas moradores do Parque das Tribos e outros de comunidades indígenas próximas, a exemplo os indígenas da Vila Santa Maria do Tarumã.

Ao visitarmos a Aldeia acontecia uma Oficina de Arco e Flecha, realizada pelos professores indígenas em parceria com a FUNAI. O público-alvo da oficina eram estudantes indígenas do Centro de Educação Indígena Wakenai Anumarehit, E.E.L.M.C.T.I Tupana

⁶ Autor da Apresentação do Livro IXÉ SASIARA, professor Glademir Sales dos Santos.

Yupiranga Vila Santa Maria do Tarumã, indígenas moradores do Parque das Tribos, etnias Baré, Kokama, Kuripaco, Baniwa e Associação Indígena Karapãna-Assika.

A oficina de arco e flecha foi ao ar livre. Se iniciou com o corte da Paxiúba, a madeira utilizada na confecção do arco. A oficina foi ministrada pelo professor Joilson Paulino Karapãna. O material confeccionado é o instrumento das próximas aulas de caça e também será utilizado nas competições de arco e flecha.

Os arcos confeccionados são utilizados para treinar com as crianças indígenas, simulando momentos de caça, mas também na preparação de futuros competidores. Ao realizar o corte da madeira para a confecção do arco, o professor além de passar as orientações a respeito da confecção do material, também tecia reflexões a respeito do tempo, manejo e precisão do material, assim como sua finalidade. Segundo o professor Joilson Karapãna (2024) *“até acertar o ponto certo, adequado para competir leva tempo, leva paciência e conhecimento.”*

Figura 8: Socialização da Oficina de Arco e Flecha



Fonte: Base de dados parciais pesquisa, PPGE, UFAM. Seabra, 2024

Os momentos foram marcados por olhares atentos das crianças e conversas descontraídas. O mais notável desse momento é a atenção e respeito das crianças em relação

a pessoa que estava dando a orientação. O respeito as pessoas mais velhas são perceptíveis. Como o conhecimento na cultura indígena é passado pelos mais velhos aos seus descendentes, conjectura-se que essa concepção de “educação” é um fator preponderante no comportamento das crianças indígenas.

Foi realizado uma aula prática com os arcos da Oficina de Arco e Flecha Projeto Arco. Um momento marcado por brincadeiras e descontração dos estudantes do Centro de Educação Indígena Wakenai Anumarehit, E.E.L.M.C.T.I Tupana Yupiranga Vila Santa Maria do Tarumã, realizado pelos professores indígenas Joilson Paulino Karapãna, Maria Alice Karapãna, Marilda Karapãna em parceria com o indigenista Daniel Tavares (FUNAI).

6.5 A preservação da cultura, cosmovisão/cosmossentir nas narrativas ancestrais indígenas

As narrativas ancestrais constituem-se como processos em que os pensamentos, sentimentos, valores podem materializar-se de forma imagética, sendo uma manifestação dialógica entre as diferentes culturas. A importância em possibilitar que essas narrativas perpassem a imaterialidade de forma a fazer parte das produções de literatura se dá como inúmeras possibilidades de compartilhar os saberes tradicionais da cultura indígena através da interculturalidade dialógica.

Durante a pesquisa de campo, nos processos de observação, entrevistas e diálogos com os professores ficou perceptível os aspectos da interculturalidade dialógica. Conforme explicita Itanajé Cardoso (2023, p. 191):

Um dos fundamentos que distingue a interculturalidade dialógica da interculturalidade crítica é que aquela não tem a pretensão de descolonizar o pensamento indígena, mas de ressignificar o pensamento indígena colonizado.

Seguindo a linha de pensamento de Itanajé Cardoso, esta dissertação se debruça sobre a “ideia de ressignificação, e não na descolonização”, a ideia da interculturalidade dialógica emancipatória como proposta epistemológica. (2023, p. 192).

Embora o texto enfatize vários autores que trazem o conceito da interculturalidade crítica como Catherine Walsh, que nos impacta com os conceitos de ruptura e a ideia da decolonização, os processos de internalização histórico e cultural vivenciados ao longo dos anos apontam para uma relação dialógica entre as formas de organização social dos povos.

Outro aspecto marcante, nos momentos das rodas de conversa e mesmo em momentos de conversa informal é a utilização das narrativas como um processo significativo de

preservação da cultura, cosmovisão/cosmossentir. Conforme o que expressa os dados da pesquisa, as narrativas ancestrais indígenas, possuem um papel significativo na formação dos valores étnicos na infância, constituem um instrumento essencial no fortalecimento da consciência histórico-cultural dos povos indígenas.

Para Mascarenhas et. al (2025):

Todos os povos têm sua história, cultura, crenças, costumes e tradições, e, por isso, devem ser respeitados [...] entendemos que as culturas indígenas têm suas raízes na defesa da sua espiritualidade, cultura e da fauna e da flora. Mesmo após a morte de um homem da floresta, sua memória continua como guardião de toda a biodiversidade e da sua essência ancestral.

Nesta pesquisa, utilizamos o termo narrativas indígenas e histórias ancestrais, para fazer uma ruptura com as denominações “lendas e mitos”, que acabam por atribuir um caráter pejorativo, empregando as cosmovisões indígenas um significado de inferioridade.

Conforme afirmam Luciano, Silva e Simas (2020, p. 05):

Tais conceitos foram muito aplicados aos estudos das histórias ancestrais indígenas, de forma que passaram a ser nomeadas de mitos e lendas indígenas. Mas, com o tempo, os conhecimentos indígenas com visão de mundo sistematizada nas suas histórias passaram a perder o status de verdade, ganharam um sentido pejorativo ao serem chamados de lendas, ou seja, é como se os conhecimentos indígenas fossem inferiores aos dos não indígenas, e não passassem de narrativas fantasiosas. Principalmente porque, quando se faz referência aos saberes do não indígena, geralmente não nomeiam a visão de mundo e as histórias do não indígena de lendas, mas, quando a referência diz respeito aos saberes indígenas, logo são nomeados de lendas, dando a entender que não têm status de conhecimento.

A comunicação oral é realizada de forma que captura e nos prende em todos os momentos das narrativas. Esse processo utilizado de forma milenar e impregnado de significados nos relembram que os processos de construção social, afetivo e de aprendizagem dos povos originários se estabelecem através desses momentos de socialização.

Conforme afirma Seabra e Mascarenhas (2024, p. 320)

Os saberes relativos as cosmovisões indígenas são significativos para seu entendimento enquanto sujeitos em um contexto diversificado e em constantes transformações. Assim a educação escolar destinada a esses povos deve levar em consideração a “educação indígena”, em seu sentido etnológico, respeitando sua construção sócio-histórica, estabelecendo novas formas de partilhar os conhecimentos passados de forma oral através das gerações, em consonância com conhecimentos socialmente referenciados, voltados à preservação de seus valores étnicos, míticos e socioculturais.

As narrativas ancestrais se mostram como um patrimônio histórico-cultural que potencializam as vozes que foram silenciadas e constituem uma forma de afirmação e resistência dos povos indígenas. A proposta das narrativas é socializar saberes tradicionais possibilitando que através das histórias ancestrais se possibilitem a leitura, a escrita e o contato com outras línguas maternas indígenas.

[...]a leitura e a escrita, assim como a literatura indígena, atualmente, é um bem imprescindível de sobrevivência, de resistência, de re-existência, e de afirmação nos povos indígenas [...] (CARDOSO, 2023, p. 247)

O registro escrito das histórias ancestrais amplia a oferta de conteúdos no contexto da educação escolar indígena. Também fortalece os processos de preservação e revitalização das línguas maternas indígenas, estabelecendo relação dialógica entre os diversos conhecimentos e coloca a cosmovisão/cosmossentir indígena como fonte de conhecimento e perspectivas de entender o mundo a partir de uma visão diferente. O conceito de cosmossentir, assim como a cosmossensação, nasce da concepção de entender o ser humano na sua integralidade: seres nascidos, naturais, reais, vivos, criativos, únicos, históricos, culturais. (SEABRA; MASCARENHAS, 2024)

Um dos objetivos específicos deste projeto é socializar uma narrativa ancestral indígena. A narrativa ancestral é da etnia Karapãna e relata uma história já conhecida por também fazer parte da cultura de outras etnias, mas traz um novo contexto e outras formas de interpretação e entendimento da história narrada.

A narrativa ancestral apresentada, conforme propõe Braule e Brasileiro (2024, p. 34), possui como viés epistemológico a ecoculturalidade, partindo do entendimento do cosmossentir, da cosmovisão, saberes e a filosofia do bem-viver dos indígenas, os quais se aproxima do entendimento de sociabilidade, interculturalidade e sustentabilidade.

Nesta perspectiva buscamos enfatizar os ensinamentos intrínsecos dos saberes tradicionais indígenas: o entendimento da sustentabilidade, em retirar da natureza somente o necessário; o aspecto da sociabilidade entre o homem e os demais seres do mundo e a interculturalidade como conceito que propões a interação, o respeito e a colaboração entre os diferentes povos e culturas.

A proposta inicial é ser uma literatura infantil com ilustrações para colorir. A história foi socializada pelo professor Joilson da Silva Paulino, professor indígena pertencente a etnia Karapãna, atua no Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas EELMCTI Uka Umbuessara Wakenai Anumarehit (Manaus-Amazonas/Brasil). Graduando em Pedagogia- Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Posteriormente surgiu a ideia de socializar a narrativa com as traduções para outras línguas maternas. Para realizar a tradução precisávamos encontrar um ancião que dominasse a língua Karapãna, mas não foi possível contactar ninguém que pudesse fazer a tradução.

Ao realizar a pesquisa de campo, constatou-se que o povo Karapãna, que reside no Baixo Rio Negro, não falam a língua materna. Os povos que ainda falam a língua se concentram no Alto Rio Negro. Segundo os professores indígenas Joilson Karapãna e Marilda Karapãna, esse processo aconteceu primeiramente com sua mãe que morava em colégio de freiras em São Gabriel da Cachoeira. Nesse tempo, os indígenas eram proibidos de falar na língua materna, sendo advertidos através de castigos físicos ao serem flagrados falando em sua língua nativa.

Segundo Mascarenhas et al. (2025, p.04)

Esse processo de aculturação linguística resultou em mudanças significativas, consequência de um processo forçado, que impactaram diretamente na diversidade linguística e cultural das populações originárias. O legado desse encontro entre culturas é complexo, refletindo tanto a imposição de uma língua dominante quanto a resistência das comunidades indígenas em preservar suas línguas e tradições. A história da linguagem no Brasil é marcada por esse processo de contato e conflito linguístico, que continua a moldar a identidade e a diversidade linguística do país até os dias atuais.

Nesse processo de silenciamento e aculturação linguística, com a imposição da Língua Portuguesa como língua dominante, a língua materna indígena foi se perdendo. Atualmente os indígenas Karapãna que habitam o Baixo Rio Negro falam o *Nheengatu*. Em busca da tradução para uma língua indígena, entrei em contato com uma colega indígena do curso de mestrado do PPGE - UFAM, que mora em São Gabriel da Cachoeira. Atualmente São Gabriel da Cachoeira é um território multilíngue, possui 4 línguas oficiais: o Português, o *Nheengatu*, o Tukano e o Baniwa. Assim, foi possível entrar em contato com uma indígena falante da Língua Tukano, a língua materna da etnia Karapãna.

A tradução foi realizada por Maria Edilene M. Meirelles Licenciada em Educação Escolar Indígena com ênfase em letras e artes, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM – Brasil), pertencente ao Território Indígena Alto Rio Negro (São Gabriel da Cachoeira – AM/ Brasil). Nosso contato foi apenas virtual, pois não foi possível me deslocar até o seu território devido à distância.

A ilustração foi produzida por Vinícius Kenede Silva de Souza, artista plástico pertencente a etnia Macuxi, Território Indígena Raposa Serra do Sol, Roraima. Graduando em Letras com habilitação em Línguas Indígenas Macuxi e Wapichana pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR- Brasil).

O contato com o ilustrador aconteceu em um evento de exposição em Boa Vista, estado de Roraima, no V Congresso Internacional Mundos Indígenas: Abya Yala (América): Arte, cultura, ancestralidade e perspectiva para o bem-estar. Após visualizar as suas pinturas,

trocamos algumas informações e mantivemos contato via mídias digitais. Enviei história e pedi que ele fizesse algumas ilustrações.

A próxima subseção traz o esboço da história narrada em Língua Portuguesa e na Língua Tukano. Também traz a ilustração inicial dessa composição. Posteriormente pretende-se inserir atividades relacionadas a narrativa abordando as artes, grafismos, língua e culinária indígena. Também existe a perspectiva de inserir novas narrativas na perspectiva de outros povos étnicos que também habitam o Município de Manaus, assim como da Região do Baixo Rio Negro.

7.0 NARRATIVA ANCESTRAL: KURUPIRA MARANDÚA

7.1 Curupira Marandúá: A História do Curupira (Tradução para Língua Tukano)

Borará Kihti (História do Curupira)

⁷Leiciane da Silva Seabra

⁸Joilson da Silva Paulino

⁹Tradução de Maria Edilene M. Meirelles

¹⁰ Ilustração de Vinícius Kenede Silva de Souza



Borará nēhkūpə sihamigə, niīkū wa'íkūrā dehsugə karīkūñagə bohkapə. Kuū borará
əhaboayugə niīpə:

- Mə'ə cheriporā ba'asirīsa.

⁷ Professora da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC- AM/Brasil). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM – Brasil)

⁸ Professor indígena pertencente a etnia Karapãna, atua no Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas EELMCTI Uka Umbuessara Wakenai Anumarehit (Manaus-Amazonas/Brasil). Graduando em Pedagogia- Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA - Brasil)

⁹ Licenciada em Educação Escolar Indígena com ênfase em letras e artes, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM – Brasil), pertencente ao Território Indígena Alto Rio Negro (São Gabriel da Cachoeira – AM/ Brasil)

¹⁰ Artista Plástico pertencente a etnia Macuxi, Território Indígena Raposa Serra do Sol, Roraima. Graduando em Letras com habilitação em Línguas Indígenas Macuxi e Wapichana pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR- Brasil)

Kuū wa'íkūrā dehsugē uitigēweroho weepē, toho weemigē wāhkubohkapē kuū ahké wehēkure. Tohowegē ahké eheriporā dehko me'rā miī o'opē boraroré. Ba'apeokapē.

- Ba'asirīnemosa niīpē (boraró)

Dē'sakaro o'opē boraroré. Tohowegē kuū wa'íkūrā dehsugē niīpē:

- mē'ē yaroho weapē yu'u niīpē tohowegē mē'ē eheriporā yasa yu'ukerā niīpē boraroré.

Kuū borarope mahsītiyugē, kuū marīkā eheriporā miīkē weērītimi niī wāhkūkapē. tohowegē diphī wahsoya niīpē, tiphīrē o'o sahtiro dustikāpē uiromerā omakāwa'apē. Boraró kuū bahsi diphī me'rā kuū kuhtiro waro yōhse werīawapē.

Yohō yurēakē kuū nirō ehapē, ohpaturi wa'wemaha nirōme'ra. Ni'kākēma poteorō nēhkēpē wa'atipē. Mahsā de'rowegē nēhkēpē wa'weti niī serītiākarē, doa'tigē wesa niīmāhpē. Tohorīkā niīkō numiō yegó mahkōtipē. Bohsenēmē dēhporo bēhsarida serīapo.

De'ro bohkağsari niīmigē, wāhkū bohkapē, boraró kuū uhpikari yasasé añurídā bēhsarida tohasá niīpē. Tohowegē nēhkēpē o'magē wa'apē. kuū eheakā añusé boraró kuū uhpikari

ahsipa

kuñaparo.



Uiró marīrō boraró dēhpoapē yēkhio yuhkēpē pastepē. Boraró mahsāwapē, yu'ure wa'íkūrā dehsugē mahsomi niī tē'oñakapē, tohowegē mehekā wetipē kuūrē, toho e'katipē.

- añu! mē'ē yē'ure mahsō niīpē, mē'ērē bēekathē o'ogēwe niīpē, ēhpētē dehsugē nīgusa niīpē. Mehō wa'ikerā a'tirō kurari siharārē wehētikāyā niīpē, mē'ure ba'ari niīpē. tē'oti mē'ē niīpē.

Teé be'ro uthpeth dehsugeth niikūapeth.

Niikānumeth ahkobohawapeth boraró wereke, mirīkhetha ni'kā kura nirā buekapeth. Mirīkhetha kuūre ba'akaparā, uthpeth kāhse, yehkarī, umukarī kūyāsihaparo. boraró paha pehkamē wihā kuū uthpeth a'mesethokapeth. Añu niīpeth.



A'to be'ro ba'se ahsisé ba'atika'yā niīpeth. Se'teawethsa mē'eth niīpeth wa'ikūrā dehsugeth.

Yoakā añuró niikēapeth. Ni'ikā nēmeth kuū nēmō ba'sé añuró uth'seasé do'apo, wahkūrō marirō ahsisé ba'apeth. Se'tedihawa yahpatiawapeth.

7.2 Curupira Maranduá: A História do Curupira (Tradução para a Língua Portuguesa)



Estava o Curupira andando pela floresta, quando encontrou um indígena caçador que dormia profundamente. O Curupira estava com muita fome e cismou em comer o coração do homem. Assim, fez que ele acordasse. O caçador levou um susto, mas como ele era muito controlado, fingiu que não estava com medo. O Curupira disse-lhe:

- Quero um pedaço de seu coração!

O caçador, que era muito esperto, lembrando-se de que havia atirado num macaco, entregou ao Curupira um pedaço do coração do macaco. O Curupira provou, gostou e quis comer tudo.

- Quero mais! Quero o resto! - pediu ele. O Caçador entregou-lhe o que havia sobrado, mas, em troca, exigiu um pedaço do coração do Curupira.

- Fiz sua vontade, não fiz? Agora você deve dar-me em pagamento um pedaço de seu coração - disse ele.

O Curupira não era muito esperto e acreditou que o Caçador havia arrancado o próprio coração, sem ter sofrido nenhuma dor e sem haver morrido.

-Empreste-me sua faca. – Disse o homem.

- Está certo, respondeu o Curupira.

O caçador entregou-lhe a faca e afastou-se o mais que pôde, temendo levar uma facada. O Curupira, porém, estava sendo sincero. Enterrou a faca no próprio peito e tombou, sem vida.

O caçador não esperou mais, disparou pela floresta com tal velocidade que deixaria para trás os bichos mais velozes...

Quando chegou à aldeia, estava com a língua de fora e prometeu a si mesmo não voltar nunca mais à floresta. Pensou: "Desta escapei. Noutra é que não caio"

Durante um ano, o jovem indígena não quis saber de entrar na mata. Quando lhe perguntavam por que não saía mais da aldeia, ele se desculpava, dizendo estar doente.

O caçador tinha uma filha que era muito vaidosa. Como haveria uma festa dentro de poucos dias, ela pediu ao pai um colar diferente de todos os que ela já tinha visto.

O jovem indígena, pai dedicado, começou a pensar num modo de satisfazer o desejo da filha. Lembrou-se, então, que os dentes verdes do Curupira dariam um bonito colar, sem dúvida.

Partiu para a floresta e procurou o lugar onde o gênio havia morrido. Depois de algumas voltas, deu com o esqueleto meio encoberto pelo mato. Os dentes verdes brilhavam ao sol, parecendo esmeraldas.

Conseguindo vencer o receio, apanhou o crânio do Curupira e começou a bater com ele no tronco de uma árvore, para que se despedaçasse e soltasse os dentes. Imaginem a sua surpresa quando, de repente, viu o Curupira voltar à vida! Ali estava ele, exatamente como antes, parecendo que nada havia acontecido!



Por sorte, o Curupira acreditou que o Caçador o ressuscitara de propósito e ficou todo contente:

-Muito obrigado! Você devolveu-me a vida e não sei como agradecer-lhe!

O jovem indígena percebeu que estava salvo e respondeu que o Curupira não tinha nada que agradecer, mas ele insistia em demonstrar sua gratidão. O Curupira pensou um pouco e disse:

Tome este arco e esta flecha. São mágicos. Basta que você olhe para a ave ou para o animal que deseja caçar e atire. A flecha não errará o alvo. Nunca mais Ihe faltará caça. Mas, agora, ouça bem: jamais aponte para uma ave ou animal que esteja em bando, pois você seria atacado e despedaçado pelos companheiros dele. Entendeu?

O caçador disse que sim, desde aquele momento, não mais Ihe faltou caça. Era só atirar a flecha e zás! O bicho caía. Tornou-se o maior caçador de sua aldeia. Por onde passava, era olhado com respeito e admiração.

Um dia, ele estava caçando com outros companheiros que não tinham mais palavras para elogiá-lo. O jovem indígena sentiu-se tão importante que, ao ver um bando de pássaros que se aproximava, esqueceu-se da recomendação do Curupira e atirou...

Matou somente um pássaro e, como o Curupira avisara, foi atacado pelo bando enlouquecido pela perda do companheiro. De seus amigos não ficou um: dispararam pela floresta, deixando-o entregue à própria sorte.



O pobre caçador foi esfaqueado pelos pássaros. A cabeça estava num lugar, um braço no outro, uma perna aqui, outra longe... O Curupira ficou com pena dele. Arranjou cera e acendeu um fogo para derretê-la. Depois recolheu os pedaços do Caçador e colou-os com a cera. O jovem indígena voltou à vida, levantou-se e disse:

- Muito obrigado! Não sei como agradecer-lhe!

-Não tem o que agradecer, respondeu o Curupira, mas preste atenção. Esta foi a primeira e última vez que pude salvá-lo! Não beba nem coma nada que esteja quente! Se o fizer, a cera se derreterá e você também!

Durante muito tempo, o jovem caçador levou uma vida normal. Ninguém sabia do acontecido. Um dia, porém, sua mulher Ihe serviu uma comida quente e apetitosa, tão apetitosa que o jovem indígena nem se lembrou de que a cera poderia derreter-se. Engoliu a comida e pronto! Não só a cera se derreteu, mas também ele próprio derreteu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões acerca das diversidades culturais, a pluralidade dos povos, os movimentos históricos de minorias sociais em busca de integração e igualdade, nos direcionam para a necessidade de uma educação dialógica, capaz de romper com os princípios ideológicos estabelecidos pelo multiculturalismo, e avançar na construção de uma sociedade capaz de avistar o caráter intercultural na coexistência dos povos. Trata-se de reconhecer as diferenças culturais e entender a urgência do reconhecimento pelo Estado de direitos.

Os pensamentos ideológicos que suscitam as políticas públicas, que norteiam o currículo e as propostas pedagógicas de ensino precisam estar voltados para a consolidação de saberes que levam em consideração a pluralidade dos povos, reconhecendo as especificidades que cada grupo étnico possui.

A presente pesquisa buscou trazer a historicidade da educação escolar indígena a partir dos marcos legais da Constituição, fazendo uma sucinta análise das principais implementações de políticas públicas voltadas a educação escolar indígena em nível nacional, suas implicações na legislação Estadual e Municipal do Estado do Amazonas. Por ser o foco da pesquisa o currículo, seria imprescindível relacionar a construção das propostas curriculares e a análise das legislações.

O objetivo geral da pesquisa buscou *analisar como se consolidam as propostas de educação escolar indígena no estado do Amazonas e no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) frente às atuais políticas da área, tendo como critério de inclusão para investigação o Ens. Fundamental I e II;*

Como último margo legal em análise foi a Lei nº 2.781/2021, que traz alguns avanços no que diz respeito a regularização e organização dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI's), Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI), Escolas Indígenas Municipais (EIM's), mas que também apontam uma série de inconsistências.

No processo investigativo ficou perceptível o descompasso entre o que diz a legislação e as implementações a serem desenvolvidas pelo poder público, principalmente no que diz respeito ao cumprimento de diversos direitos que ainda não se consolidaram e que impactam diretamente as ações para a garantia de uma educação escolar específica e diferenciada, como a realização de concurso público para os professores indígenas, conforme específica a legislação.

O primeiro objetivo específico era identificar a visão dos professores acerca da educação escolar indígena. Conforme explorado no texto, a visão dos professores mais se aproxima com a interculturalidade dialógica, que busca relacionar os diversos conhecimentos e ressignificá-los com novas práticas de ensino.

Levando em consideração que a pesquisa realizada se trata de povos indígenas em um contexto urbano, em uma localização onde não há escola específica, os estudantes indígenas além de frequentar os EELMCTI, também frequentam o ensino regular. As práticas apresentadas ainda que de forma tímida e em momentos esporádicos estão ressignificando o contexto da escola, tornando-se também práticas propulsoras de mudanças nas propostas curriculares ainda que sejam de escolas regulares.

A escola possui um papel primordial na construção de uma educação democrática, capaz de superar os aspectos multiculturalistas, dando espaço para uma educação equalizadora, propulsora de ações de promoção social. Seu papel não pode resumir-se a mera reprodução de conteúdos pré-estabelecidos baseadas em concepções ideológicas etnocentristas.

O segundo objetivo da pesquisa consiste em *sistematizar os conteúdos e saberes tradicionais a partir do protagonismo dos povos indígenas.* Levando em consideração o problema da pesquisa que consiste na baixa oferta de conhecimentos cientificamente sistematizados e associados aos saberes e fazeres dos povos originários do Amazonas notadamente, notadamente os que habitam a região de Manaus, assim como conteúdo circular expresso nos materiais, para uso didático na educação escolar indígena no contexto do Município de Manaus (Amazonas, Brasil). Assim ressaltamos a importância dos registros dos conhecimentos ancestrais, respeitando os processos de propriedade intelectual e comunitários que esses conhecimentos têm assim como atribuir os benefícios que eles possam trazer para a comunidade indígena.

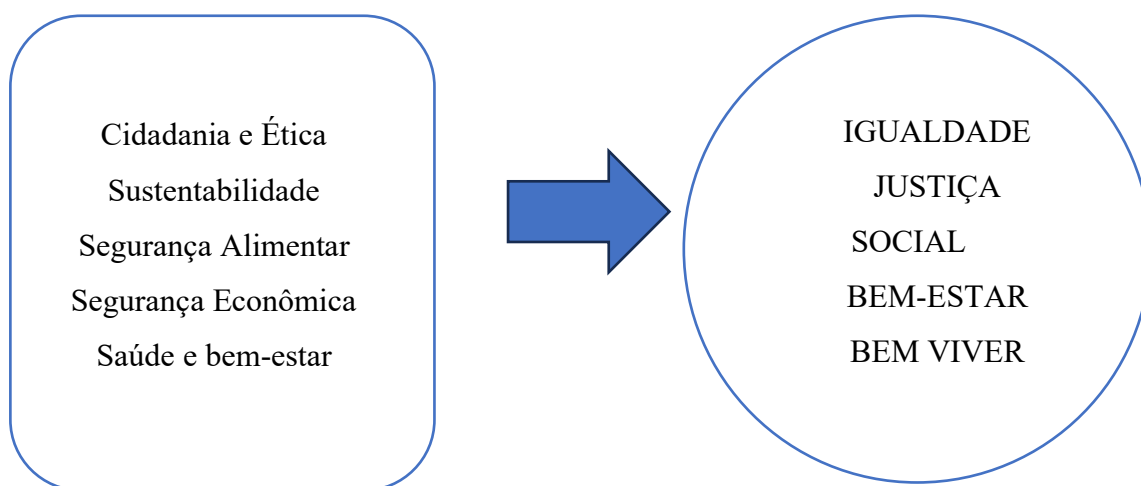
Na investigação percebeu-se a importância das narrativas ancestrais no processo de preservação e afirmação da consciência histórico-cultural dos povos indígenas. Com a perspectiva de contribuir para a documentação e registro de conhecimentos tradicionais indígenas, consideramos realizar a produção de um livro infantil com narrativas ancestrais. Inicialmente com uma narrativa da etnia Karapãna. Posteriormente pretende-se inserir outras narrativas.

A educação escolar indígena na cidade de Manaus ainda possui várias fragilidades a serem superadas, seja pela captação de recursos que inviabiliza a ampliação da oferta de escolas específicas para uma população em crescimento, seja pela ausência na sistematização

de saberes dos povos tradicionais, resultando na fragilidade de uma matriz curricular capaz de atender a população indígena que vive no centro urbano de Manaus.

Na pesquisa também foi possível identificar que apesar de não existir uma matriz curricular para a educação escolar no município, as unidades de ensino elaboram suas próprias propostas. As propostas curriculares para a educação escolar indígena são elaboradas a partir dos projetos comunitários definidos a partir das necessidades e demandas coletivas de cada comunidade. Essa ação pode ser inicial para a estruturação de uma matriz curricular.

A prática embasada na autonomia e alteridade dos povos indígenas em desenvolver os conteúdos a partir das necessidades e indicadores sociais, é uma ação propulsora para o desenvolvimento dos conhecimentos voltados para os conhecimentos ancestrais, mas também os conhecimentos voltados a sustentabilidade econômica, segurança alimentar, saúde e bem-estar social. A partir dos diálogos e reflexões apontamos alguns tópicos que podem ser inseridos como tópicos e indicadores de componentes curriculares.



A educação é o campo onde se protagonizam as mudanças necessárias para a alteração de uma consciência social e política, capaz de resgatar dívidas históricas, reconstruir significados no âmbito das políticas públicas e no campo educacional. O estudo acerca das diversidades culturais e étnicas, trazem para o espaço educacional discussões relevantes para a construção do pensamento político e pedagógico, estabelecendo relações para a estruturação de um Estado democrático e igualitário.

Assim, uma educação voltada para interculturalidade tem como desafio atender as populações de origem indígena que se encontram nas áreas urbanas. O desafio no campo político e pedagógico é refletir sobre as diferenças etnoculturais, como essas diferenças

dinamizam as vivências, e como trabalhá-las de forma dialógica com a realidade a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Os estudos sobre os movimentos no campo político e ideológico dos povos excluídos historicamente, nos direcionam para a necessidade, de uma renovação de paradigmas científicos e metodológicos, da ruptura de uma educação para a tolerância para a construção de uma educação para a alteridade.

Com a realização da pesquisa será possível ampliar a oferta de informações sobre a temática. Consideramos aportar novos saberes cientificamente sistematizados sobre o tema, podendo favorecer a construção de políticas públicas no sentido da integração cultural em igualdade e respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Introdução. In: ACSELRAD, Henri. (org). *A Duração das Cidades: Sustentabilidade e risco nas políticas urbanas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 19-42.

ALENCAR, Simone de Oliveira; LISBOA, Sabrina dos Santos. **Analizando as conquistas alcançadas pelos professores orientadores no Desenvolvimento do Estágio em Gestão Educacional no período da pandemia no Contexto Amazônico**. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar. ISSN 2675-6218. v.4, n.10, 2023.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria do Amazonas. Ação Civil Pública nº 1.13.000.001182/2024-16. SOAVE, Fernando Merloto. Ação Civil Pública para sanar as irregularidades, precariedades e danos em andamento contra os povos indígenas (em especial crianças e adolescentes) no tema educação indígena em Manaus. Amazonas: Manaus, 2024, p. 1-61.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022. Primeiros Resultados do Universo**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: [Censo 2022 | IBGE](https://c2022.ibge.gov.br/). Acesso em set. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB.9394/96. Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. **Obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena**. Lei 10.645. Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.861. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências**. Brasília, 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 13/ 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Prefeitura Municipal de Manaus. **Costumes e tradições são mantidos nas escolas indígenas municipais de Manaus**. Manaus Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticias/educacao/> Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus.** Gerência de Educação Escolar Indígena. Manaus: SEMED, 2017.

BRASIL. Seminário “**População Indígena no Censo 2022**”. Censo IBGE – O Brasil Indígena: Reflexões e Relevância. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, set. 2023.

BRAULE, Gilvânia Plácido **Ecouniversidade Pan-amazônica: cartas ecoculturais e tessitura humanoecológica no Alto Solimões/AM./ (TeseDoutorado) 2025.** Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró- Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede - Educanorte, Polo Santarém (PA), 2025. 375 p.:

BRIGHENTI, Antonio Clovis. **Entre o Universal e o Específico na construção da Educação Escolar Indígena.** Revista Educação Pública Cuiabá, v. 26, n 62/1, p. 391 – 403, maio/ago. 2017.

CARDOSO, Ytanaje Coelho. **A interculturalidade dialógica no currículo de linguagens da educação escolar munduruku: a ascensão da literatura indígena.** 2023. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

CAMPBELL, Alan Tormaid. [O Correio da UNESCO chega aos 70 anos! Uma leitura inspiradora.](#) Acesso em 09 de setembro de 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais: interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educação & Sociedade, Campinas, v 33, p. 235-250, 2012. Disponível em scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf. Acesso em 04 de fevereiro de 2024.

CANDAU, V. M. **Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes.** Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 4 fev. 2024.

COLARES, A. A. **A História da Educação na Amazônia: Questões de Natureza Teórico Metodológicas: Críticas e Proposições.** Revista HISTEDBR. On-line, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011.

Conferência Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração sobre Raças e Preconceitos Raciais.** Nações Unidas, Paris, 1978. Disponível em: [Microsoft Word - Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais.doc \(oas.org\)](#). Acesso em 17 de outubro de 2023.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. NICIDA, Lúcia Regina de Azevedo. **História e Educação na Amazônia.** Manaus: EDUA, UEA Edições. 2016.

FRANÇA, Ana: **A emergência de uma Nova Escola: A voz dos professores à luz da Autonomia e Flexibilidade Curricular.** Revista Portuguesa de Educação Artística. Volume 10, N 02.2020

FERNANDES, F. R. (2018). **Protagonismo Indígena no tempo presente: aspectos da educação escolar indígena específica e diferenciada**. Revista Amazônica: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da Universidade Federal Do Amazonas, 3(1), 65–79. <https://doi.org/10.29280/rappge.v3i1.4485>.

FLEURI, Matias Reinaldo. Intercultura e Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

KARAPÃNA, Manuel Paulino. **IXÉ SASIARA: Tocaram fogo em tudo: eu me calei**. Organização: SANTOS, Sales Glademir; OLIVEIRA, Murana Glenillas; KARAPÃNA, Maria Alice da Silva Paulino. São Luís: EdUEMA, 2023.

LARAIA, Roque. **Cultura um conceito antropológico**. 1932. 14ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2021.

MANAUS/PM. Lei nº 2.000 de 24 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025)**. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, em 24/06/2024.

MANAUS/SEMED. **Plano Municipal de Educação: documento base (2015-2025)**. Manaus, 2015.

_____. Decreto Municipal nº 0090/2009. **Altera a nomenclatura de Núcleo de Educação Escolar Indígena para Gerência de Educação Escolar Indígena-GEEI**. Manaus. 2009.

_____. Decreto Municipal nº 1.394/2011. **Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal**. Manaus. 2011.

_____. Decreto Municipal nº 1.893/2014. **Altera o nome das escolas indígenas que não estavam em língua indígena**. Manaus. 2014.

MASCARENHAS, Suely; MONTERIO, Alcioni; NASCIMENTO, Hely; SEABRA, Leiciane. **Revitalização da Língua Murapirahã em Aldeias Indígenas do Rio Urubu, Município de Itacoatiara-AM/Brasil – Desafios**. Revista Educação e Humanidades – REH. e-issn 2675-410x Ano 6, Vol 6, Núm 1. pág. 183-199, jan-jun, 2025. Disponível em <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/17636>. Acesso em 25 de jan. 2025.

MILITÃO, Andreia Nunes. **Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-17, e-20938.047, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)**. – São Paulo: Paulinas, 2012. Coleção Educação em Foco. Série educação, história e cultura.

PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto; SANTOS, Jonise Nunes. **Educação Escolar Indígena nos Planos de Educação: PNE (2014-2015) E PME – Manaus (2015-2025)**:

Avanços, permanências e desafios. Manaus: Revista Amazônida, 2016, ano 01, nº 01, p. 82-95.

SANTOS, Jonise Nunes. **Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005-2011):** UFAM, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, 2012.

SEABRA, Leiciane Seabra; MASCARENHAS, Suely do Nascimento. **A cosmovisão Indígena e o Cosmo-sentir: Relações de Fortalecimento da consciência histórico-cultural de povos multiétnicos no Contexto Urbano da Cidade de Manaus.** In: V Congresso Internacional Mundos Indígenas – Abya Yala (América): Arte, cultura, ancestralidade e perspectiva para o bem-viver. Comunicação Oral. Boa Vista; ano 2024.

SEABRA, Leiciane; MASCARENHAS, Suely do Nascimento. **Educação Escolar Indígena: Rupturas Culturais e transformações sociais no Contexto Amazônico.** In: PIMENTEL, Elizabeth. COSTA Heron. MASCARENHAS, Suely; PINTO, Valmir (Org.). *Questões Epistemológicas da Pesquisa em Educação e Ensino.* São Paulo: Alexa Cultural, Manaus: EDUA, 2023.

SINGO, Brígida D'Oliveira. **Gestão Escolar e Qualidade de Educação.** – Revista Educação e Humanidades – REH. e-ISSN 2675-410X. Volume IV, número 1, jan-jun, 2023, pág. 92-101.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; SOUZA, Adria Simone Duarte; BETTIOL, Célia Aparecida. **A Educação Escolar Indígena no Brasil: Uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos da LDB.** V. 11, n. 19, 2017. DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v11e19201758-75>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/4761>. Acesso em 01 de maio de 2024.

SOUZA, Rolf Malungo. **O que é etnografia?** <https://www.youtube.com/watch?v=waWTIvMPmAM&list=PL3222mQG3R0Db8CWD8Zmd8An0PwYx-ujO>. 29 de maio de 2020

SIMAS, H. C. P.; MENEZES, R. O.; JESUS, M. S. de. **O desafio amazônico da inclusão de disciplina sobre Educação Escolar Indígena no processo de formação inicial docente não indígena.** Revista Thema, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 12–28, 2023. DOI: 10.15536/thema.V22.2023.12-28.1710. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1710>. Acesso em: 31 mar. 2024.

OLIVEIRA, Manoel Inácio de. **Educação escolar indígena no município de Manaus (2011 – 2021): percursos e desafios em torno das políticas públicas municipais.** 2022. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, PPGICH). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.

OLIVEIRA, Zilma Rosana Acevedo. **Educação Escolar Indígena: Existir para resistir! Escrevendo o futuro.** 30 de agosto de 2023. Disponível: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital>. Acesso em 10 de novembro de 2024.

OBSERVATÓRIO. **Boas práticas: a construção de uma matriz curricular intercultural para os povos indígenas do Amazonas.** Movimento pela Base. 24/04/2024. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br> . Acesso em 08 de setembro de 2024.

PAES, L. R.; ARAÚJO, J. V. de S.; SANTOS, R. F. F. dos. **Epistemologia intercultural decolonial e a educação escolar indígena em contexto urbano: entre formação/identidade/práxis de professores indígenas na cidade de Manaus-AM.** Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade, [S. l.], v. 31, n. 66, p. 150–172, 2022. DOI: 10.21879/faeba2358-0194.2022.v31.n66.p150-172. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/13325>. Acesso em: 21 set. 2024.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: Uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula.** Rio de Janeiro: Contra-Capa Livraria; LACED/ Museu Nacional/UFRJ, 2012, 152 p.

PEREIRA, Laura Belém; NASCIMENTO, Cassandra Augusta Rodrigues; WEIGEL Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros; SIMAS, Helen Cristina Picanço; MENEZES, Reinaldo Oliveira. **A educação como prática de cultura na Amazônia.** Research, Society and Development, v. 10, n. 3, e46010313605, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13605>. Acesso em 01 de maio de 2024.

PINHEIRO, M. das G. S. P.; SANTOS, J. N. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO: PNE (2014 – 2024) e PME – MANAUS (2015-2025): AVANÇOS, PERMANÊNCIAS E DESAFIOS. **Revista Amazônida do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3545](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3545). Acesso em: 1 out. 2024.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O Materialismo histórico-dialético e a Educação.** Instituto de Biociências. IB/UNESP, Campus de Botucatu.

ROBERT, C. Bogdan. SARI Knoop Biklen. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Editora, 1991.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO (SEDUC). Saber +. **Jornada Pedagógica da Educação Escolar Indígena: Matriz Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano para as Escolas Indígenas do Estado do Amazonas. De 15 a 19 de março de 2021.** Manaus: Saber +, 2021. Disponível: <https://www.sabermas.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-da-educacao-escolar-indigena>. Acesso em 08 de setembro de 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**, 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007, 304 p.

VASCONCELOS, Corina Fátima Costa. **Pedagogia da Identidade: Interculturalidade e formação de professores.** Orientador: Evandro Ghedin. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Amazonas. 2016, 330 f.: 11.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. **Políticas dos territórios etnoeducacionais no Amazonas: perspectiva para efetivação da Educação Escolar Indígena.** 2023. 185f. Tese (Doutorado em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

VIEIRA, Carlos Eduardo (org.); WEIGEL, Valéria. **História da Educação: democracia e diversidade cultural**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2021.

ZANINI, Débora. **O que é pesquisa etnográfica?** IBPAD.07/11/2015. Disponível em <https://ibpad.com.br/comunicacao/o-que-e-pesquisa-etnografica>. Acesso em: 01/09/2024.

WALSH, C. **Interculturalidad en la educación**. Programa FORTE-PE. Ministério de Educación. Lima. 2001, p.3-11. Disponível em: <http://www.cepis.org.pe/tutorialin/e/lecturas/walsh.pdf>, acesso em novembro de 2010.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: III-CAB, 2010, p. 75- 96.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Cronograma de realização das atividades de pesquisa

CRONOGRAMA ANUAL 2022						
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	Jul/Ag	Set/Out	Nov/Dez			
Levantamento Bibliográfico	x					
Produção Textual		x				
Revisão de Texto			x			
CRONOGRAMA ANUAL 2023						
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	Jan/Fev	Mar/Ab	Mai/Jun	Jul/Ag	Set/Out	Nov/Dez
Produção Textual	x	x	x	x	x	
Revisão do Texto Acadêmico						x
Apresentação do Projeto de Pesquisa ao Conselho de Ética						
CRONOGRAMA ANUAL 2024						
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	Jan/Fev	Mar/Ab	Mai/Jun	Jul/Ag	Set/Out	Nov/Dez
Coleta de dados na Aldeia Indígena	x	x				
Coleta de dados no Espaço Wakenai Anumarehit	x	x				
Coleta de dados na Escola Santa Rosa II		x	x			
Análise de dados			x	x		
Revisão de Texto Acadêmico			x	x	x	
Apresentação Final do Texto Acadêmico						x

Fonte: Autora, 2024

APÊNDICE B: Recursos Orçamentários

Nº	Descrição	Quant.	Valor Unitário R\$	Valor Total R\$	Destinação de recurso
MATERIAL PERMANENTE					
1	Equipamento para processamento de dados	1	R\$ 2.300	R\$ 2.300	Aquisição de notebook para uso em pesquisa
2	Equipamento de áudio	1	R\$ 300,00	R\$ 300,00	Aquisição de microfone lapella para as entrevistas gravadas
3	Equipamento para filmagens	1	R\$ 170,00	R\$ 170,00	Aquisição de tripé com lâmpada LED
4	Materiais Bibliográficos	1	R\$ 105,00	R\$ 105,00	Aquisição de livro
CUSTEIO - MATERIAL DE CONSUMO					
5	Materiais de Expediente	1	R\$ 150,00	R\$ 150,00	Papel A4 pranchetas, canetas
6	Serviços de Comunicação (Internet)	1	R\$ 1.800,00	R\$ 1.800,00	Aquisição de recursos de Internet
SERVIÇOS DE TERCEIROS					
7	Tradução de Narrativa para língua nativa	1	R\$ 200,00	R\$ 200,00	Tradução de trabalho para língua materna indígena
8	Ilustração de Narrativa Ancestral	1	R\$ 400,00	R\$ 400,00	
TOTAL				R\$ 5.425,00	

Fonte: Autora, 2024

APÊNDICE C - Questionário aplicado aos professores

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA “O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO AMAZONAS: REALIDADES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE POVOS MULTIÉTNICOS NA CIDADE DE MANAUS-AM (BRASIL)”.

Instrumento para coleta de dados e documentação de conteúdos associados a cosmovisões, mitos, narrativas ancestrais, relações com a natureza, infância, juventude e idosos de povos originários – Tópicos para o Currículo da Educação Escolar Indígena no Amazonas.

Leiciane da Silva Seabra, mestranda PPGE, UFAM, 2024

Apresentação/Convite

Prezado(a),

Estamos convidando você a participar de uma pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM), intitulada

O nosso objetivo é entender as perspectivas e experiências dos professores em relação aos componentes sobre a história, mitos, saberes, cosmovisão de povos originários presentes em livros e projetos didáticos da educação escolar indígena no Amazonas, Brasil.

Agradecemos sua importante colaboração.

Para participar, é necessário que você:

- (1) Esteja atuando ou tenha atuado como professor(a) em escola indígena no Amazonas;
- (2) Leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a seguir, clicando no botão "próxima";

(3) selecione a opção "Eu li e concordo em participar da pesquisa nos termos do TCLE", que se encontra na parte final do termo, caso esteja de acordo.

Se você não tiver interesse em participar, apenas feche esta página no seu navegador.

BLOCO I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

1. Cidade: _____ 1.1.1.Data: ____ / ____ / ____
2. Idade: _____
3. Escolaridade: _____
4. Tempo de serviços: _____
5. Sexo: _____
6. Etnia ou cor: _____
 - 6.1. Com qual Povo ou povos Originário (s) atua ou atuou?
 - () Mura
 - () Muduruku
 - () Outros. No caso de outros, quai(s)? _____
7. Estado civil: _____
8. Rede de atuação profissional: () pública () privada
9. Cargo/Profissão: () Docente () Gestor () outra.
- 9.1. Qual? _____
10. Instituição de trabalho: () escola SEMED () Escola SEDUC () Outra.
- 10.1. Qual? _____

BLOCO II: DADOS SOBRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA

2. CONHECIMENTOS PRÉVIOS:

2.1 Você possui conhecimento sobre as cosmovisões, mitos e lendas dos povos originários do Amazonas?

a. () Não () Em parte () Sim

2.1.1. Se respondeu em parte ou sim, por gentileza relate em poucas palavras no espaço a seguir: _____

2.2 Em sua opinião, considera importante a incorporação desses elementos na educação escolar indígena?

() Não () Em parte () Sim.

2.2.1. Comente:

3. INTEGRAÇÃO COM A NATUREZA:

3.1 Na sua opinião, os conteúdos relacionados às relações com a natureza podem contribuir para a elevar a consciência ambiental dos estudantes?

() Não () Em parte () Sim.

3.1.1. Comente:

3.2 Esses conteúdos podem ser integrados de forma prática no currículo escolar?

() Não () Em parte () Sim.

3.2.1. Comente:

4. ENFOQUE EM DIFERENTES FASES DA VIDA:

4.1. Os temas relacionados à infância, juventude e idosos e povos indígenas do Amazonas podem enriquecer o ambiente educacional?

() Não () Em parte () Sim.

4.1.1. Comente:

4.2 Quais estratégias você sugeriria para abordar esses tópicos de maneira sensível e educativa?

5. DESAFIOS E OPORTUNIDADES:

5.1 Quais desafios você antecipa ao incorporar esses conteúdos no currículo escolar?

5.2 Que oportunidades a inclusão desses elementos oferece para o desenvolvimento educacional na região amazônica?

6. RECURSOS E FORMAÇÃO DOCENTE:

6.1 Você acredita ser necessários a implementação de novos recursos para efetividade desses conteúdos?

() Não () Em parte () Sim.

6.1.1. Comente:

6.2 A formação docente pode ser aprimorada para melhor integrar esses temas no ensino?

() Não () Em parte () Sim.

6.2.1. Comente:

7. COLABORAÇÃO COM COMUNIDADES INDÍGENAS:

7.1 A colaboração com as comunidades de povos originários do Amazonas pode ser promovida por meio de entrevistas para enriquecer o currículo escolar?

() Não () Em parte () Sim.

7.2.1. Comente:

7.2 As considerações éticas devem ser levadas em conta ao abordar esses temas?

() Não () Em parte () Sim.

7.2.1. Comente:

Nas questões seguintes utilize a escala: 1- Totalmente em Desacordo; 2- Nem de Acordo Nem em Desacordo; 3 – De acordo; 4- Muito de Acordo e 5- Totalmente de Acordo

8. Qual é o papel das narrativas míticas na formação de valores éticos na infância?

Itens/Representações	Escala				
	1 -TED	2 -NDND	3 -DA	4 -MDA	5 . TA
1. Sem impacto na formação de valores éticos	1	2	3	4	5
2. Fundamentais para a construção de valores éticos	1	2	3	4	5
3. Contribuição mínima para a ética infantil	1	2	3	4	5
4. Mitos são considerados moralmente questionáveis	1	2	3	4	5

8.1. Comente:

9. Qual é a importância dos mitos e lendas na cosmovisão dos povos originários do Amazonas com os quais conviveu?

Itens/Representações	Escala				
	1 -TED	2 -NDND	3 -DA	4 -MDA	5 . TA
1. Apenas como entretenimento	1	2	3	4	5
2. Para transmitir conhecimentos e valores	1	2	3	4	5
3. Sem relevância na cultura	1	2	3	4	5
4. São histórias inventadas	1	2	3	4	5

9.1.Comente:

10. Como os povos originários da Amazônia relacionam-se com a natureza em suas cosmovisões?

Itens/Representações	Escalas				
	1 -TED	2 -NDND	3 -DA	4 -MDA	5 . TA
1. Exploração intensiva dos recursos naturais	1	2	3	4	5
2. Harmonia e respeito com o meio ambiente	1	2	3	4	5
3. Desprezo pela natureza	1	2	3	4	5
4. Utilização sem consideração dos recursos naturais	1	2	3	4	5

10.1.Comente:

11. Na infância dos povos originários do Amazonas, qual é o papel das histórias tradicionais?

Itens/Representações	Escalas				
	1- TED	2- NDND	3- DA	4- MDA	5. TA
1. Apenas para entreter as crianças	1	2	3	4	5
2. Para transmitir conhecimentos culturais	1	2	3	4	5

3. Sem relevância na educação	1	2	3	4	5
4. São contos modernos	1	2	3	4	5

11.1. Comente/ Registre algum conto ou história tradicional de um povo originário contada às crianças:

12. Como a juventude é preparada para assumir papéis na sociedade segundo a cosmovisão desses povos?

Itens/Representações	Escala				
	1 -TED	2 -NDND	3 -DA	4 -MDA	5 . TA
1. Sem preparação específica	1	2	3	4	5
2. Através de rituais de passagem e ensinamentos	1	2	3	4	5
3. Ignorando a fase juvenil	1	2	3	4	5
4. Com treinamento acadêmico exclusivo	1	2	3	4	5

12. Comente:

13. Qual é o papel dos idosos na comunidade, de acordo com as tradições dos povos originários do Amazonas?

Itens/Representações	Escala				
	1 -TED	2 -NDND	3 -DA	4 -MDA	5 . TA

1. Exclusivamente como cuidadores	1	2	3	4	5
2. Como detentores de sabedoria e experiência	1	2	3	4	5
3. Sem papel definido	1	2	3	4	5
4. Sua contribuição é desconsiderada	1	2	3	4	5

12.1. Comente:

13. Quais são os elementos comuns nos mitos dos povos originários relacionados à criação do mundo?

Itens/Representações	Escalas				
	1 -TED	2 -NDND	3 -DA	4 -MDA	5 . TA
1. Variedade e ausência de padrões	1	2	3	4	5
2. Padrões consistentes e universais	1	2	3	4	5
3. Total desconexão entre mitos	1	2	3	4	5
4. Influência de mitos de outras culturas	1	2	3	4	5

13.1. Comente:

14. Como as cosmovisões de povos originários do Amazonas abordam a espiritualidade na relação com a natureza?

Itens/Representações	Escalas				
	1 -TED	2 -NDND	3 -DA	4 -MDA	5 . TA

1. Separando espiritualidade e natureza	1	2	3	4	5
2. Integrando espiritualidade e natureza	1	2	3	4	5
3. Desconsiderando a espiritualidade	1	2	3	4	5
4. Priorizando a espiritualidade sobre a natureza	1	2	3	4	5

14.1. Comente:

15. Qual é o significado simbólico das cerimônias de passagem na cultura desses povos?

Itens/Representações	Escalas				
	1 -TED	2 -NDND	3 -DA	4 -MDA	5 . TA
1. Celebrar eventos aleatórios	1	2	3	4	5
2. Marcar transições importantes na vida	1	2	3	4	5
3. Ausência de cerimônias significativas	1	2	3	4	5
4. Imitar práticas de outras culturas	1	2	3	4	5

15.1. Comente:

16. Como as histórias tradicionais influenciam as relações familiares na infância?

Itens/Representações	Escalas				
	1 -TED	2 -NDND	3 -DA	4 -MDA	5 . TA
1. Sem impacto nas relações familiares	1	2	3	4	5

2. Reforçando valores e laços familiares	1	2	3	4	5
3. Desencorajando vínculos familiares	1	2	3	4	5
4. São ignoradas na educação familiar	1	2	3	4	5

16.1. Comente:

17. Na visão de povos originários do Amazonas, qual é o papel dos mitos na transmissão de conhecimentos ancestrais?

Itens/Representações	Escalas				
	1 -TED	2 -NDND	3 -DA	4 -MDA	5 . TA
1. Irrelevante para a transmissão de conhecimento	1	2	3	4	5
2. Fundamental na preservação do saber tradicional	1	2	3	4	5
3. Contribuição mínima para a transmissão de conhecimento	1	2	3	4	5
4. Mitos são distorcidos e não confiáveis	1	2	3	4	5

17.1. Comente:

18. Como a natureza é retratada nas lendas dos povos originários?

Itens/Representações	Escalas				
	1 -TED	2 -NDND	3 -DA	4 -MDA	5 . TA

1. Como recurso a ser explorado	1	2	3	4	5
2. Como entidade a ser respeitada	1	2	3	4	5
3. Sem representação na cultura	1	2	3	4	5
4. Como algo a ser temido	1	2	3	4	5

19. Qual é o papel dos rituais de cura nas práticas tradicionais desses povos?

Itens/Representações	Escala				
	1 -TED	2 -NDND	3 -DA	4 -MDA	5 . TA
1. Ausência de práticas de cura	1	2	3	4	5
2. Importantes para manter o equilíbrio na comunidade	1	2	3	4	5
3. Práticas supersticiosas sem eficácia	1	2	3	4	5
4. Adotam apenas medicina ocidental	1	2	3	4	5

19.1 Comente:

20. Como as cosmovisões de povos originários com os quais conviveu abordam a relação entre seres humanos e animais na infância?

Itens/Representações	Escala				
	1 -TED	2 -NDND	3 -DA	4 -MDA	5 . TA

1. Promovendo exploração desenfreada dos animais	1	2	3	4	5
2. Ensinando respeito e harmonia com os animais	1	2	3	4	5
3. Ignorando essa relação	1	2	3	4	5
4. Demonizando os animais	1	2	3	4	5

20.1 Comente:

21. Qual é o significado dos mitos de criação na formação da identidade desses povos?

Itens/Representações	Escala				
	1 -TED	2 -NDND	3 -DA	4 -MDA	5 . TA
1. Sem influência na formação da identidade	1	2	3	4	5
2. Cruciais para a compreensão da identidade cultural	1	2	3	4	5
3. Contribuição mínima para a formação da identidade	1	2	3	4	5
4. Mitos são considerados irrelevantes	1	2	3	4	5

21.1. Descreva mitos e lendas que conhece sobre povos onde atuou profissionalmente:

Agradecemos sua colaboração!

ANEXOS

ANEXO A- Carta de Anuência SEMED

2024.18000.18125.0.002826 (VOLUME 1) - 2024.18000.19301.9.050322 (Folha 50)



Subsecretaria de Gestão Educacional
Educação Transforma e Muda Vidas

CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZO a execução da pesquisa “Análise do atual contexto do currículo da Educação Escolar Indígena no Amazonas: realidades, desafios e perspectivas de povos multiétnicos na cidade de Manaus (Brasil)”, conduzida pela Profa. Dra. SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO MASCARENHAS, realizada por LEICIANE DA SILVA SEABRA, associada ao Curso de Mestrado, da Universidade Federal do Amazonas.

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.

O Professor Doutor 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. Ressaltamos que a pesquisa será realizada na E.M. Santa Rosa II.

Manaus, 07 de março de 2024.

(Assinatura Digital)

Eneida Maria Barbosa Afonso
Gerência de Educação Indígena
Portaria nº 0312/2023-SEMED/GS

(Assinatura digital)

Anézio 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

Av. Mário Ypiranga Monteiro, Nº 2549
Parque 10 de Novembro
Cep – 69050-030



Departamento de Gestão Educacional - DEGE

DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: VALQUINDAR FERREIRA MAR JÚNIOR EM 14/03/2024 13:09:14
DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: ENEIDA MARIA BARBOSA AFONSO EM 12/03/2024 16:10:14
DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: ANEZIO FERREIRA MAR NETO EM 11/03/2024 16:49:10

VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTA DOCUMENTO EM <https://siged.manaus.am.gov.br/verifica/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO/ 51627AA6

ANEXO B – Diário Oficial de Manaus (Línguas Indígenas)

Manaus, quinta-feira, 06 de janeiro de 2022

Art. 25 Ao(a) diretor(a) da Unidade de Ensino caberá a responsabilidade de:

I - Conhecer e utilizar em sua prática, os documentos oficiais vigentes e norteadores da alfabetização na Rede Pública Municipal de Manaus;

II - Indicar o(a) professor(a) da turma de 1º, 2º e 3º ano, observando, preferencialmente, os seguintes critérios:

a) Experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

b) Especialização e/ou cursos de formação continuada na área de alfabetização;

c) Atuação ou formação em programas federais e municipais de alfabetização e perfil alfabetizador.

III - Após ser notificado pelo(a) pedagogo(a) e/ou professor(a), convocar os pais ou responsáveis pelos(as) estudantes com 5 (cinco) faltas consecutivas ou 10 (dez) faltas alternadas para os devidos esclarecimentos;

IV - Proceder à organização da busca ativa em articulação com Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico (CEMASP), informando a infrequência dos(as) estudantes;

V - Informar ao Conselho Tutelar do Município Manaus, ao Juiz competente da comarca e ao respectivo representante do Ministério Público, a relação dos(as) estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei, ao final de cada bimestre;

VI - Promover ações de combate à infrequência junto aos órgãos competentes;

VII - Analisar, na ausência do(a) pedagogo(a), com os(as) professores(as), bimestralmente, os resultados do acompanhamento dos(as) estudantes em processo de alfabetização, bem como elaborar Plano de Intervenção e Pannel de Alfabetização, conforme orientação da SEMED.

VIII - Acompanhar os registros e cumprimento de prazos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) nos formulários e Diário de Classe;

IX - Demais ações correlatas.

Art. 26 Ao(a) pedagogo(a) da Unidade de Ensino caberá a responsabilidade de:

I - Conhecer e utilizar em sua prática, os documentos oficiais vigentes e norteadores da alfabetização na Rede Pública Municipal de Manaus;

II - Participar das reuniões de planejamento com os(as) professores(as), auxiliando-os(as) com apoio técnico metodológico para o fortalecimento das práticas alfabetizadoras;

III - Comunicar o(a) diretor(a) da Unidade de Ensino o nome dos(as) estudantes com 5 (cinco) faltas consecutivas ou 10 (dez) faltas alternadas;

IV - Comunicar os pais e responsáveis sobre as dificuldades de aprendizagem e/ou indisciplina dos(as) estudantes;

V - Analisar com os(as) professores(as), bimestralmente, os resultados do acompanhamento dos(as) estudantes em processo de alfabetização, bem como, elaborar Plano de Intervenção e Pannel de Alfabetização, conforme orientação da SEMED;

VI - Acompanhar os registros e cumprimento de prazos estabelecidos pela SEMED nos formulários e Diário de Classe;

VII - Demais ações correlatas.

Art. 27 Ao(a) professor(a) das turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, caberá a responsabilidade de:

I - Conhecer e utilizar em sua prática docente, os documentos oficiais vigentes e norteadores da alfabetização na Rede Pública Municipal de Manaus;

II - Priorizar o processo de alfabetização e letramento no 1º e 2º ano e a consolidação da alfabetização no final do 3º ano do Ensino Fundamental;

III - Realizar o Planejamento de suas aulas na Hora do Trabalho Pedagógico (HTP), conforme a organização da SEMED;

IV - Organizar o ambiente alfabetizador (sala de aula);

V - Contemplar, na rotina de sala de aula, momentos que desenvolvam: a consciência fonêmica; a instrução fonica sistemática; a fluência em leitura oral; o vocabulário; a compreensão de textos; a produção de escrita dos (as) estudantes; e as práticas de letramento.

VI - Acompanhar a frequência dos(as) estudantes de 1º, 2º e 3º ano;

VII - Acompanhar, bimestralmente, as fases do desenvolvimento da leitura e da escrita dos (as) estudantes;

VIII - Comunicar por escrito, ao(a) diretor(a) e/ou pedagogo(a), as dificuldades de aprendizagens e a infrequência do(a) estudante que apresentar ausência expressiva de 5 (cinco) faltas consecutivas ou 10 (dez) faltas alternadas sem justificativa, quinzenalmente;

IX - Cumprir os prazos estabelecidos para registro dos resultados;

X - Realizar os registros nos formulários de acompanhamento do processo de alfabetização;

XI - Realizar diariamente os registros de frequência e conteúdo ministrado no Diário de Classe.

Art. 28 Os casos omissos nesta Resolução serão dirimidos pela Secretaria Municipal de Educação por meio dos seus setores responsáveis.

Art. 29 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial do Município de Manaus (DOM).

SALA DAS SESSÕES PLENÁRIAS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, em Manaus, 27 de dezembro de 2021.

TIAGO LIMA E SILVA
Presidente do CME Manaus

RESOLUÇÃO Nº 292/CME/2021
APROVADA EM 27/12/2021

O PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS, no uso das atribuições legais, conferidas pela Lei n. 377 de 18.12.1996, alterada pelas Leis n. 528 de 07.04.2000 e n. 1.107 de 30.03.2007;

CONSIDERANDO o Processo nº 292/CME/2021, que trata da Proposta de componente curricular de Língua Indígena para as Escolas Indígenas Municipais, a partir de janeiro de 2022;

CONSIDERANDO o Parecer nº 292/CME/2021 da lavra do Conselheiro Tiago Lima e Silva e a Decisão Plenária aprovada em Sessão Ordinária do dia 27.12.2021,

Manaus, quinta-feira, 06 de janeiro de 2022

RESOLVE:

Art. 1º APROVAR a inclusão do Componente Língua Indígena, na Estrutura Curricular das Escolas Indígenas da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus, a ser operacionalizada a partir do ano de 2022.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, no Diário Oficial do Município de Manaus.

SALA DAS SESSÕES PLENÁRIAS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, em Manaus, 27 de dezembro de 2021.

TIAGO LIMA E SILVA
Presidente do CME Manaus

ANEXO ÚNICO

ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

ÁREAS DO CONHECIMENTO		COMPONENTE CURRICULAR	ENSINO FUNDAMENTAL – ESCOLAS INDÍGENAS																	
			ANOS INICIAIS																	
			BLOCO PEDAGÓGICO						ANOS FINAIS											
			1º		2º		3º		4º		5º		6º		7º		8º		9º	
			S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	I - LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
		ARTES	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
		LÍNGUA INGLESA	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	2	80	2	80	2	80	2	80
		ED. FÍSICA	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
		LÍNGUA INDÍGENA KAMBEBA/ NHEENGATU	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	II - MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
	III - CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120	3	120
	IV - CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80
		GEOGRAFIA	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80
	V - ENSINO RELIGIOSO		1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
TOTAL CARGA HORÁRIA		SEMANAL	40				20				20				25				25	
		ANUAL	1600				800				800				1000				1000	

Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 – Resolução nº 07/2010 CNE – Resolução nº 292/2021 CME

RESOLUÇÃO Nº 293/CME/2021
APROVADA EM 27.12.2021

ALTERA a Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, com a Base Nacional Comum Curricular, com o Referencial Curricular Amazonense e com o Currículo Escolar Municipal de Manaus.

O PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS, no uso das atribuições legais conferidas pela Lei nº 377/96, alterada pelas Leis nº 528 de 07/04/2000 e nº 1.107 de 30.03.2007;

CONSIDERANDO os princípios expressos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96;

CONSIDERANDO a Resolução n. 2/CNE/CP, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CEB n. 11/2010 e a Resolução CNE/CEB n. 07/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;

CONSIDERANDO a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Lei n. 2.000, de 24 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Resolução n. 098/2019/CEE-AM que institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Amazonense;

CONSIDERANDO a Resolução n. 0179/CME/2020 que implementa o Currículo Escolar Municipal nas unidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e suas modalidades, na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus;

CONSIDERANDO o Parecer n. 293/CME/2021 da lavra do conselheiro Tiago Lima e Silva e a Decisão Plenária aprovada em Sessão Ordinária no dia 27/12/2021.

RESOLVE

Art. 1º - APROVAR a ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus.

Art. 2º - A Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos está assim organizada:

I - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que corresponde ao ensino do 1º ao 5º ano.

II - Anos Finais do Ensino Fundamental, que corresponde ao ensino do 6º ao 9º ano.

Art. 3º - A carga horária anual do Ensino Fundamental obedece à seguinte organização, conforme a legislação educacional vigente:

I - Anos Iniciais:

a) 1º e 2º ano (Bloco Pedagógico): 1600 (mil e seiscentas) horas, distribuídas por um mínimo de 400 (quatrocentos) dias de efetivo trabalho escolar.

ANEXO C – Quantitativo de alunos indígenas da rede municipal de ensino – SEMED



PREFEITURA DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
DIVISÃO DE INFORMAÇÃO E ESTATÍSTICA

QUADRO TOTAL DE ALUNOS INDÍGENAS IDENTIFICADOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

DISTRITO	CÓDIGO	UNIDADES EDUCACIONAIS	Nº DE ALUNOS
DDZ CENTRO-SUL	1109	E. M. MARIO JORGE DO COUTO LOPES	2
DDZ CENTRO-SUL	1111	CMEI PROF. SULAMITA PEREIRA GONCALVES	2
DDZ CENTRO-SUL	1124	E.M. SENADOR DARCY RIBEIRO	2
DDZ CENTRO-SUL	1228	E.M. PROF. JULIO CESAR DE MORAES PASSOS	1
DDZ CENTRO-SUL	1320	E.M. PROF.ª SONIA MARIA DA SILVA BARBOSA	4
DDZ CENTRO-SUL	1333	E.M. RAUL DE QUEIROZ DE MENEZES VEIGA	1
DDZ CENTRO-SUL	1381	E.M. DJALMA PASSOS	1
DDZ CENTRO-SUL	1386	E.M. ANTISTHENES DE OLIVEIRA PINTO	12
DDZ CENTRO-SUL	1510	E.M. PROF.ª RUTH COSTA	1
DDZ CENTRO-SUL	1511	E.M. DOUTOR RAYMUNDO NONATO DE MAGALHAES CORDEIRO	1
DDZ CENTRO-SUL	1647	E.M. AUREO NONATO	4
DDZ CENTRO-SUL	1652	E.M. POETISA CORA CORALINA	2
DDZ CENTRO-SUL	1653	ANEXO ESC. MUL. RAIMUNDO MAGALHAES CORDEIRO	1
DDZ CENTRO-SUL	1656	E.M. BIOLOGO ADOLPHO DUCKE	1
DDZ CENTRO-SUL	1692	CMEI AILTON ROTH	3
DDZ CENTRO-SUL	6519	E.M. OLGA FIGUEIREDO	10
DDZ CENTRO-SUL	6651	CMEI ONIAS BENTO DA SILVA FILHO	1
DDZ CENTRO-SUL	6652	E.M. ARISTOPHANES BEZERRA DE CASTRO	1
DDZ CENTRO-SUL	7083	E.M. PROF. ROBERTO DA SILVA PEIXOTO	8
DDZ CENTRO-SUL	7305	E.M. PROF.ª IVONE MARIA BARBOSA E SILVA	1
DDZ CENTRO-SUL	7737	E.M. DOUTOR ADERSON PEREIRA DUTRA	1
DDZ CENTRO-SUL	9679	CRECHE MUNICIPAL PROF.ª MARISTELA MARTINS REBOUCAS	1
DDZ CENTRO-SUL	9817	CIME LUCIA MELO FERREIRA ALMEIDA	4
DDZ CENTRO-SUL Total			65
DDZ LESTE I	603	CMEI DILSEN SILVA ALVES	3
DDZ LESTE I	612	E.M. FRANCISCO GUEDES DE QUEIROZ	1
DDZ LESTE I	615	E.M. PROF. AGENOR FERREIRA LIMA	2
DDZ LESTE I	618	E.M. ANTONINA BORGES DE SA	1
DDZ LESTE I	619	E.M. ARMANDO DE SOUZA MENDES	1
DDZ LESTE I	621	E.M. BEM-TE-VI	2
DDZ LESTE I	623	E.M. CAROLINA PEROLINA RAIMUNDA ALMEIDA	1
DDZ LESTE I	624	E.M. CHAPEUZINHO DE PALHA	4
DDZ LESTE I	626	E.M. PROFª. FRANCISCA PERGENTINA DA SILVA	2
DDZ LESTE I	630	E.M. LEONOR UCHOA DE AMORIM	5
DDZ LESTE I	635	E.M. PROFª. REGINA VITORIA PIRES MUNIZ	1
DDZ LESTE I	641	E.M. JOAO DOS SANTOS PEREIRA BRAGA	13
DDZ LESTE I	747	E.M. ANA MARIA DE SOUZA BARROS	7
DDZ LESTE I	750	E.M. NOVA VIDA	3
DDZ LESTE I	1040	CMEI ABELHINHA	2
DDZ LESTE I	1147	E.M. PROF. RAIMUNDO GONCALVES NOGUEIRA	3
DDZ LESTE I	1149	E.M. PROF. MOISES DE FRANCA VIANA	4
DDZ LESTE I	1156	E.M. RUI BARBOSA LIMA	1
DDZ LESTE I	1159	E.M. ARISTOTELES COMTE DE ALENCAR	1
DDZ LESTE I	1206	E.M. ETELVINA PEREIRA BRAGA	3
DDZ LESTE I	1207	CMEI FLAVIO EMANUEL ESPIRITO SANTO JUNIOR	2
DDZ LESTE I	1218	CMEI MOACIR ANDRADE	2
DDZ LESTE I	1352	E.M. SENADOR JOSE JEFFERSON CARPINTEIRO PERES	2
DDZ LESTE I	1473	CMEI PADRE LUIS RUAS	1

PREFEITURA DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
DIVISÃO DE INFORMAÇÃO E ESTATÍSTICA

DDZ LESTE I	1482	E.M. PROF.ª GRACIELE FERNANDES ZANY	1
DDZ LESTE I	1508	E.M. PROFESSORA MIRIAM SOTERO DA SILVA	11
DDZ LESTE I	1643	CMEI POETA MANUEL BANDEIRA	6
DDZ LESTE I	6232	E.M. ROBERTO RUIZ HERNANDEZ	1
DDZ LESTE I	6235	E.M. PROF. DAVISON DE ARAUJO PEREIRA	1
DDZ LESTE I	6539	E.M. POETA JOAO CABRAL DE MELO NETO	1
DDZ LESTE I	7087	E.M. CATARINA PAZ DA COSTA	1
DDZ LESTE I	7303	E.M. RAIMUNDA BARROSO RAMIRES	1
DDZ LESTE I	7304	E.M. FRANCISCA SOARES	4
DDZ LESTE I	7798	E.M. ESCRITOR ANISIO TEIXEIRA	5
DDZ LESTE I	7799	CMEI ANTONIO ANASTACIO CAVALCANTE	6
DDZ LESTE I	8666	E.M. RAIMUNDO NONATO DE OLIVEIRA GOMES	1
DDZ LESTE I	9411	E.M. PROFª MARIA RAIMUNDA MARQUES BRASIL	10
DDZ LESTE I	9451	ANEXO ESCOLA MUNICIPAL PROF FRANCISCA PERGENTINA PROJovem	2
DDZ LESTE I Total			118
DDZ LESTE II	606	E.M. PROFª. EDINIR TELLES GUIMARAES	2
DDZ LESTE II	631	E.M. NOSSA SENHORA DAS GRACAS	2
DDZ LESTE II	638	E.M. PROF. THEMISTOCLES PINHEIRO GADELHA	2
DDZ LESTE II	1142	E.M. PROF.ª IGNES DE VASCONCELOS DIAS	1
DDZ LESTE II	1152	E.M. ROSA SVERNER	23
DDZ LESTE II	1153	E.M. MADRE TEREZA DE CALCUTA	3
DDZ LESTE II	1160	E.M. DOUTOR PAULO PINTO NERY	1
DDZ LESTE II	1205	E.M. CLEONICE DE MENESES FERNANDES	2
DDZ LESTE II	1208	E.M. SAO SEBASTIAO -URBANA	2
DDZ LESTE II	1210	E.M. DOM JACSON DAMASCENO RODRIGUES	6
DDZ LESTE II	1329	E.M. PROF. ROBERTO DOS SANTOS VIEIRA	2
DDZ LESTE II	1332	E.M. DIVINO PIMENTA FALEIROS	1
DDZ LESTE II	1336	E.M. PROF. ALVARO VALE	2
DDZ LESTE II	1371	E.M. ESMERALDO SANTOS BESSA	2
DDZ LESTE II	1387	E.M. GOVERNADOR DANILO DE MATOS AREOSA	3
DDZ LESTE II	1463	CMEI PROF.ª CACILDA PINTO DE LIMA	6
DDZ LESTE II	1547	E.M. FRANCISCO MAIA DE AMORIM	5
DDZ LESTE II	1552	E.M. FREI MARIO MONACELLI DE GRELO	3
DDZ LESTE II	1644	E.M. PROF. RUBEM DA SILVA PEIXOTO	1
DDZ LESTE II	6250	E.M. PROF.ª ZENIR PINTO PEDROSO	1
DDZ LESTE II	6270	E.M. PROF.ª ARIBALDINA DE LIMA BRITO	12
DDZ LESTE II	6279	E.M. FRANCISCO NUNES DA SILVA	8
DDZ LESTE II	6291	E.M. PROF.ª ZENAIRA BENTES MONTEIRO PASTOR	5
DDZ LESTE II	6292	E.M. NOSSA SENHORA DO ROSARIO	4
DDZ LESTE II	6311	E. M. PROF. ERICK VICENTE DE SOUZA	1
DDZ LESTE II	6344	E.M. AMERICO GOSZTONYI	1
DDZ LESTE II	6503	E.M. HIRAN DE LIMA CAMINHA	6
DDZ LESTE II	6672	E.M. PROF. JOAO CASTRO FILHO	7
DDZ LESTE II	6708	CMEI SANTA TEREZINHA DO MENINO JESUS	3
DDZ LESTE II	7131	E.M. CORONEL JORGE TEIXEIRA DE OLIVEIRA	1
DDZ LESTE II	7156	E.M. PROF. IVOMAR DE LIMA VIEIRA	12
DDZ LESTE II	7215	E.M. VICENTE MENDONCA JUNIOR	1
DDZ LESTE II	7458	CMEI PROF.ª ADELAIDE BESSA WANDERLEY	9
DDZ LESTE II	7738	E.M. MOACIR ELIAS DE ARAUJO	2
DDZ LESTE II	7801	E.M. PROF.ª ELIANA SOCORRO PACHECO BRAGA	1
DDZ LESTE II	8087	E.M. MANOEL FRANCISCO GARCIA MARQUES	3
DDZ LESTE II	8531	CRECHE MUL. PROFª. VIRGINIA MARILIA MELLO DE ARAUJO	8
DDZ LESTE II	8675	CRECHE MUNICIPAL NEIDE TOMAZ AVELINO	1
DDZ LESTE II	9083	CRECHE MUL. MARIA LUIZA DA CONCEICAO SILVA	3

PREFEITURA DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
DIVISÃO DE INFORMAÇÃO E ESTATÍSTICA

DDZ LESTE II	9678	CIME PROFESSOR DR. JOSE ALDEMIR DE OLIVEIRA	1
DDZ LESTE II	9727	CIME SENADOR ARTUR VIRGILIO DO CARMO RIBEIRO FILHO	4
DDZ LESTE II Total			163
DDZ NORTE	651	E.M. RUBENS SVERNER	1
DDZ NORTE	659	E.M. VICENTE CRUZ	1
DDZ NORTE	667	E.M. FRANCISCO PINHEIRO DE LIMA	8
DDZ NORTE	676	E.M. MADALENA DOS SANTOS COSTA	2
DDZ NORTE	1117	E.M. CARMEM GUIMARAES HAGGE	9
DDZ NORTE	1119	E.M. DOM MILTON CORREA PEREIRA	8
DDZ NORTE	1125	E.M. PROF.ª MARLY BARBOSA GARGANTA	1
DDZ NORTE	1355	CMEI IRMAO CIRO R. M. FONSECA	4
DDZ NORTE	1385	E.M. SIRIA MAMED AMED CHAGAS	1
DDZ NORTE	1388	E.M. ANA SENA RODRIGUES	4
DDZ NORTE	1405	E.M. SARA BARROSO CORDEIRO	5
DDZ NORTE	1440	E.M. PROF.ª RITA DE CASSIA CASSIANO DA SILVA	1
DDZ NORTE	1578	CMEI EVA GOMES DO NASCIMENTO	1
DDZ NORTE	1612	E.M. ENGENHEIRO JOAO ALBERTO MENEZES BRAGA	1
DDZ NORTE	1694	CMEI PROFª SOFIA SOEIRO DO NASCIMENTO	2
DDZ NORTE	6257	E.M. PROF. FERNANDO TIMOTEO DA SILVA	1
DDZ NORTE	6274	E.M. OLGA GUTMANN BENARIO	1
DDZ NORTE	6282	CMEI POETA ALVARES DE AZEVEDO	1
DDZ NORTE	6312	E.M. PROF.ª SILVIA HELENA COSTA DE OLIVEIRA BONETTI	4
DDZ NORTE	6888	E.M. VINICIUS DE MORAES	1
DDZ NORTE	6967	E.M. PROF.ª ANTONIA PEREIRA DA SILVA	13
DDZ NORTE	7052	E.M. GILBERTO RODRIGUES DOS SANTOS	6
DDZ NORTE	7301	E.M. SANTA ETELVINA	1
DDZ NORTE	7437	E.M. JOSE AUGUSTO ROQUE DA CUNHA	6
DDZ NORTE	7447	CMEI PROF.ª SUELY CRUZ DE PINHO POMPEU	1
DDZ NORTE	7471	E.M. ZILDA ARNS NEUMANN	2
DDZ NORTE	8094	E.M. PROF. CARLOS FARIAS OURO DE CARVALHO	2
DDZ NORTE	8104	CMEI JAUARY GUIMARAES DE SOUZA	1
DDZ NORTE	8529	E.M. PROF.ª ISABEL VICTORIA DO CARMO RIBEIRO	8
DDZ NORTE	8667	E.M. PROF. RAIMUNDO ALMEIDA LUCIO	1
DDZ NORTE	9639	CRECHE MUNICIPAL DALILA BENTES DUARTE	7
DDZ NORTE	9722	CIME DRA. VIVIANE ESTRELA MARQUES RODELLA	6
DDZ NORTE	9735	E. M. ANNA RAYMUNDA DE MATTOS PEREIRA GADELHA	2
DDZ NORTE	10058	PROJOVEM PROF SERGIO AUGUSTO PARA BITTENCOURT	1
DDZ NORTE Total			114
DDZ OESTE	683	E.M. DESEMBARGADOR CANDIDO HONORIO FERREIRA	14
DDZ OESTE	691	CMEI GRAZIELA RIBEIRO	7
DDZ OESTE	699	CMEI PROF. WILSON MOTA DOS REIS	1
DDZ OESTE	700	E.M. NOSSA SENHORA DA PAZ- URBANA	8
DDZ OESTE	701	E.M. ABILIO NERY	1
DDZ OESTE	702	E.M. DOMINGOS SAVIO	1
DDZ OESTE	703	E.M. ELINEA FOLHADELA	3
DDZ OESTE	707	E.M. MARIA RUFINA DE ALMEIDA	2
DDZ OESTE	708	E.M. RODOLPHO VALLE	6
DDZ OESTE	709	E.M. SAO JOAO	1
DDZ OESTE	710	E.M. SENADOR FABIO PEREIRA DE LUCENA BITTENCOURT	2
DDZ OESTE	715	E.M. FRANCISCA GOMES MENDES	2
DDZ OESTE	716	E.M. PADRE RAIMUNDO NONATO PINHEIRO	1
DDZ OESTE	719	E.M. MARIA FERNANDES	5
DDZ OESTE	720	E.M. PAULA FRASSINETTI	1
DDZ OESTE	722	CMEI RAIMUNDO NONATO DE AGUIAR	3

PREFEITURA DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
DIVISÃO DE INFORMAÇÃO E ESTATÍSTICA

DDZ OESTE	727	E.M. MINISTRO MARIO ANDREAZZA	2
DDZ OESTE	728	E.M. PROF. ALBERTO MAKAREM	6
DDZ OESTE	730	E.M. PROF.ª PERCILIA DO NASCIMENTO SOUZA	1
DDZ OESTE	731	E.M. SANTO AGOSTINHO	1
DDZ OESTE	732	E.M. SAO DIMAS	2
DDZ OESTE	733	E.M. SAO PEDRO-URBANA	1
DDZ OESTE	1162	E.M. GENERAL ARISTIDES BARRETO	2
DDZ OESTE	1169	E.M. JOAO ALFREDO	3
DDZ OESTE	1170	E.M. NOSSA SENHORA DE FATIMA	3
DDZ OESTE	1173	CMEI HERMANN GMEINER	3
DDZ OESTE	1225	CMEI NOSSA SENHORA DA PAZ	5
DDZ OESTE	1328	E.M. ELIANA LUCIA MONTEIRO DA SILVA	4
DDZ OESTE	1364	E.M. PROF.ª ELCY MESQUITA LIMA	1
DDZ OESTE	1369	CMEI DOM BOSCO	1
DDZ OESTE	1436	CMEI PROF.ª MARIA DO SOCORRO CARDOSO SILVA	4
DDZ OESTE	1518	CMEI NOSSA SENHORA DA BOA ESPERANCA	5
DDZ OESTE	1546	E.M. PROF.ª GELCY SENA ABRANTES	1
DDZ OESTE	1614	E.M. IRMA SERAFINA CINQUE	9
DDZ OESTE	1688	CMEI ESCRITOR RAUL DAVILA POMPEIA	1
DDZ OESTE	6244	CMEI RAQUEL DE QUEIROZ	7
DDZ OESTE	6288	E.M. ERASMO AUGUSTO DE ARAUJO	1
DDZ OESTE	6289	CMEI SENADOR ALVARO BOTELHO MAIA	1
DDZ OESTE	6343	E.M. NESTOR JOSE SOEIRO DO NASCIMENTO	3
DDZ OESTE	6547	E.M. ESCRITOR LIMA BARRETO	1
DDZ OESTE	7082	E.M. PROF.ª ANA CRISTINA AQUINO DE MELO	11
DDZ OESTE	7743	E.M. JOAO APARECIDO ALVES DOS SANTOS	2
DDZ OESTE	7789	CMEI PROF.ª MARIA DE FATIMA MARQUES CAMPOS	1
DDZ OESTE	8153	CMEI MARY ASSAYAG HANNAN	1
DDZ OESTE	8493	E.M. PROF.ª FRANCISCA LIMA DA ROCHA	7
DDZ OESTE	8494	E.M. PROFA. DALVINA SILVA DE OLIVEIRA	10
DDZ OESTE	9445	ANEXO ESCOLA MUNICIPAL RODOLPHO VALLE PROJovem	1
DDZ OESTE	9745	CRECHE MUNICIPAL MAGNOLIA PESSOA FIGUEIREDO	2
DDZ OESTE Total			161
DDZ RURAL	758	E.M. RUI BARBOSA	10
DDZ RURAL	760	E.M. ABILIO ALENCAR	5
DDZ RURAL	763	E.M. ARTHUR VIRGILIO FILHO	2
DDZ RURAL	781	E.M. CARLOS SANTOS	1
DDZ RURAL	784	E.M. DIVINO ESPIRITO SANTO	9
DDZ RURAL	785	E.M. EBENEZER	3
DDZ RURAL	788	E.M. LAGO E SILVA	1
DDZ RURAL	795	E.M. MARIO PALMERIO	2
DDZ RURAL	818	E.M. PROFESSORA PAULA ALIOMAR RIBEIRO BELTRAO	4
DDZ RURAL	821	E.M. SAO FRANCISCO DAS CHAGAS	9
DDZ RURAL	827	E.M. SAO JUDAS TADEU	1
DDZ RURAL	829	E.M. SAO LUIZ DE GONZAGA	4
DDZ RURAL	835	E.M. SAO SEBASTIAO II DO TARUMAZINHO	15
DDZ RURAL	836	E.I.M. KUNYATA PUTIRA	18
DDZ RURAL	837	E.M. SOLANGE NASCIMENTO	4
DDZ RURAL	1176	E.M. JOSE MARQUES DE ALMEIDA	1
DDZ RURAL	1178	E.M. ESTER	9
DDZ RURAL	1179	E.M. JOAO PAULO II	9
DDZ RURAL	1181	E.M. PROF.ª TEREZA CORDOVIL GUIMARAES	5
DDZ RURAL	1182	E.M. PROF. EMANUEL REBELO DA CUNHA	22
DDZ RURAL	1183	E.M. MONTE HOREBE	2

PREFEITURA DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
DIVISÃO DE INFORMAÇÃO E ESTATÍSTICA

DDZ RURAL	1185	E.M. SANTA ROSA II	206
DDZ RURAL	1186	E.M. SAO JOSE DO PARANA DA EVA	4
DDZ RURAL	1193	E.M. PROF. PAULO CESAR DA SILVA NONATO	25
DDZ RURAL	1194	E.M. SAO JOAO -RIBEIRINHA	1
DDZ RURAL	1195	E.M. SAO JOSE DO TARUMA	44
DDZ RURAL	1196	E.M. JOSE SOBREIRA DO NASCIMENTO	4
DDZ RURAL	1199	E.M. SAO SEBASTIAO I	12
DDZ RURAL	1226	E.M. PROF.ª FRANCISCA CAMPOS CORREA	8
DDZ RURAL	1522	E.M. PROF.ª MARIA LEIDE AMORIM	2
DDZ RURAL	1608	E.M. PEDRO DIAS SILVA	1
DDZ RURAL	6218	ESC. INDIG. MUL. KANATA T-YKUA	22
DDZ RURAL	6219	ESC. INDIG. MUL. PURANGA PISASU	55
DDZ RURAL	6221	ESC. INDIG. MUL. ARU WAIMI	33
DDZ RURAL	6606	CMEI ISMAIL AZIZ	8
DDZ RURAL	6633	E.M. SILVIO ROMERO	3
DDZ RURAL	7109	ESCOLA RAINHA DOS APOSTOLOS	1
DDZ RURAL	7736	E.M. PROF.ª ZILDA IRACEMA MELGUEIRO NUNES	4
DDZ RURAL	7923	E.M. PROF. PEDRO DIOGO DOS SANTOS ROQUE	22
DDZ RURAL Total			591
DDZ SUL	112	CMEI PROF. JOSE ERICO PEREIRA DE SOUZA	1
DDZ SUL	576	E.M COMUNITARIA SAGRADO CORACAO DE JESUS	1
DDZ SUL	579	E.M. IRMA DULCE	1
DDZ SUL	580	E.M. IZABEL ANGARITA	1
DDZ SUL	583	E.M. THOMAS MEIRELES	2
DDZ SUL	584	E.M.VICENTE DE PAULA	1
DDZ SUL	655	E.M. JOSE CARLOS MARTINS MESTRINHO	1
DDZ SUL	725	E.M. DESEMBARGADOR FELISMINO FRANCISCO SOARES	2
DDZ SUL	752	E.M. ANASTACIO ASSUNCAO	1
DDZ SUL	1134	E.M. AMINE DAOU LINDOSO	1
DDZ SUL	1137	E.M. NAZIRA CHAMMA DAOU	1
DDZ SUL	1382	E.M. PROF.ª FRANCISCA PEREIRA DE ARAUJO	2
DDZ SUL	1505	E.M. PROF. NILTON LINS	1
DDZ SUL	6286	E.M. ESCRITORA NISIA FLORESTA BRASILEIRA AUGUSTA	1
DDZ SUL	6509	E.M. ESCRITOR ERASMO DO AMARAL LINHARES	1
DDZ SUL	8086	E.M. SERGIO ALFREDO PESSOA FIGUEIREDO	1
DDZ SUL	8093	CMEI OLAVO BILAC	3
DDZ SUL	9546	CENT. MUN. DE ESCOLARIZACAO DO ADULTO E DA PESSOA IDOSA	4
DDZ SUL			26
TOTAL ESCOLAS			241
TOTAL ALUNOS			1.238

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE

Data de referência: 06/08/2024