



PREFEITURA DE  
**MANAUS**

**SEMED**

Secretaria Municipal de  
Educação

**SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL  
DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL  
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL  
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

# **DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO MUNICÍPIO DE MANAUS**



**MANAUS  
2017**

Arthur Virgílio Ribeiro do Carmo Neto  
**Prefeito de Manaus**

Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt  
**Secretária Municipal de Educação**

Euzeni Araújo Trajano  
**Subsecretária de Gestão Educacional**

Bruno Guimarães da Silva  
**Subsecretário de Administração e Finanças**

Thiago Balbi de Souza Lima  
**Subsecretário de Infraestrutura e Logística**

Marcionília Bessa da Silva  
**Diretora do Departamento de Gestão Educacional**

Suely da Silva  
**Chefe da Divisão de Ensino Fundamental**

Altaci Corrêa Rubim  
**Gerência de Educação Escolar Indígena**

Elaboração  
**Grupo de Trabalho da Educação Escolar Indígena de Manaus**



**MEMBROS DO GRUPO DE TRABALHO DAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO  
ESCOLAR INDÍGENA DO MUNICÍPIO DE MANAUS**

Klécia Maia Ferreira

**Departamento de Gestão Educacional**

Altaci Corrêa Rubim

**Coordenação**

Giovana de Oliveira Ribeiro

Glademir Sales dos Santos

Jucinôra Venâncio de Souza Araújo

Rossini Pereira Maduro

Silvanira Gomes de Matos

**Gerência de Educação Escolar Indígena**

Waldiléia do Socorro Cardoso Pereira

Auriédia Marques da Costa

**Divisão de Ensino Fundamental**

Jufania da Silva Batista

**Divisão Distrital Rural**

Alina Bindá Nascimento

**Gerência de Educação de Jovens e Adultos**

Cláudia de Souza Lima

**Gerência de Documentação e Auditoria Escolar**

Kledson Rocha Sousa

Eline Alves de Lima

**Divisão de Educação Infantil**

Giovana Freire

Lucia Helena Soares de Oliveira

**Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério**

Leocádia Neta Moraes Medeiros

Augusta Maria Alves de Nazareth

**Conselho Municipal de Educação**

Romy Guimarães Cabral

**Universidade do Estado do Amazonas**

Rita Floramar dos Santos Melo

**Universidade Federal do Amazonas**

Itemar de Medeiros Pinheiro

**Universidade Nilton Lins**

## **FICHA TÉCNICA DE ELABORAÇÃO DA DIRETRIZ**

### **Gerência de Educação Escolar Indígena**

Altaci Corrêa Rubim

Giovana de Oliveira Ribeiro

Glademir Sales dos Santos

Jucinôra Venâncio de Souza Araújo

Rossini Pereira Maduro

Silvanira Gomes de Matos

### **Divisão de Ensino Fundamental**

Waldiléia do Socorro Cardoso Pereira

Auriédia Marques da Costa

### **Divisão de Educação Infantil**

Kledson Rocha Sousa

Eline Alves de Lima

### **Divisão Distrital Rural**

Jufania da Silva Batista

### **Gerência de Educação de Jovens e Adultos**

Maria Deise da Cunha

### **Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério**

Giovana Freire

Lucia Helena Soares de Oliveira

### **Universidade do Estado do Amazonas**

Romy Guimarães Cabral

**Universidade Federal do Amazonas**

Rita Floramar dos Santos Melo

**Universidade Nilton Lins**

Itemar de Medeiros Pinheiro

**Conselho Municipal de Educação**

Leocádia Neta Moraes Medeiros

Augusta Maria Alves de Nazareth

**Capa e diagramação**

Pedro Augusto Vieira

## **IDENTIFICAÇÃO INSTITUCIONAL**

Prefeitura Municipal de Manaus

**Unidade Patrocinadora**

Secretaria Municipal de Educação

**Unidade Executora**

Secretaria Municipal de Educação

**Unidade Responsável**

## **Lista de siglas**

ADE – Avaliação de Desempenho do Estudante

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara da Educação Básica

CEMEEI – Centro Municipal de Educação Escolar Indígena

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DDPM – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério

DDZR – Divisão Distrital Zona Rural

DEF- Divisão de Ensino Fundamental

DEGE – Departamento de Gestão Educacional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEEI – Gerência de Educação Escolar Indígena

GT- Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LOMAN – Lei Orgânica do Município de Manaus

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

## **Quadros**

**Quadro 1** - Escolas Indígenas.

**Quadro 2** - Metas Nacionais para o Município de Manaus - Escolas Públicas (SEMED/SEDUC).

**Quadro 3** - Metas Nacionais para o município de Manaus-Escolas públicas (SEMED).

## **Anexo**

1 - Gráficos de Atendimento Educacional Diferenciado da SEMED

83

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>1 IDENTIDADE ESTRATÉGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS</b> .....	15
<b>2 OBJETIVOS DAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO MUNICÍPIO DE MANAUS</b> .....	16
<b>3 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b> .....	17
3.1 Especificidade e Diferença .....	17
3.2 Interculturalidade .....	18
3.3 Diversidade Cultural .....	18
3.4 Bilinguismo e Multilinguismo .....	18
3.5 Reflexão e Relação Dialógica .....	19
<b>4 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS (2002-2017)</b> .....	20
<b>5 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b> .....	27
5.1 As metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação .....	30
5.2 Metas do Sistema Municipal de Ensino .....	35
<b>6 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE MANAUS</b> .....	40
<b>7 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE MANAUS</b> .....	42
7.1 Pedagogia indígena de caráter tradicional. ....	42
7.2 Aspectos provenientes da Pedagogia de projetos .....	44
7.3 Aspectos provenientes da Pedagogia da alternância .....	45
7.4 Cadernos de pesquisa, planejamento e acompanhamento. ....	46
<b>8 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b> .....	48
8.1 Rotina e educação infantil: organizando tempo e espaços .....	51
<b>9 O ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b> .....	53

<b>10 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....</b>	<b>56</b>
<b>11 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....</b>	<b>59</b>
<b>12 OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA-CMEEI ..</b>	<b>62</b>
<b>13 PROFESSORES INDÍGENAS: FOMAÇÃO PROFISSIONALIZAÇÃO .....</b>	<b>70</b>
13.1 Perfis do professor indígena .....	72
13.2 Formação continuada de professores indígenas.....	73
<b>14 O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA .....</b>	<b>75</b>
<b>15 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....</b>	<b>77</b>
<b>16 PRINCÍPIOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS INDÍGENAS E CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ..</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>82</b>

## **APRESENTAÇÃO**

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus, por meio do Departamento de Gestão Educacional, da Divisão de Ensino Fundamental e da Gerência de Educação Escolar Indígena, tem a honra de apresentar as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e os Centros Municipais de Educação Escolar Indígena. Tem o objetivo de subsidiar os profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino, os Professores Indígenas e os Professores Especialistas em Saberes Tradicionais, em suas práticas educativas, bem como interagir com os demais agentes sociais, como organizações não governamentais, instituições indigenistas, comunidades indígenas e a sociedade em geral.

As Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena de Manaus amparam-se juridicamente nas legislações que regem os direitos dos povos indígenas, que garantem a educação escolar específica e diferenciada. Resultam, também, de um processo reivindicatório do movimento indígena, de organizações indígenas e indigenistas, dos professores e das comunidades indígenas residentes em Manaus, manifestadas nos pré-fóruns e fóruns realizados pela SEMED, mediados pela Gerência de Educação Escolar Indígena.

Pautada nas legislações pertinentes, a educação escolar indígena é uma construção social intrinsecamente arraigada nos processos de política de identidade e política de reconhecimento, cabendo-lhe a função pedagógica e de apoio, que consiste em responder, de modo geral, às experiências próprias de cada povo, dentro de um processo atualizado de redefinição sociocultural, em que vigoram características próprias em seus contextos específicos.

A educação escolar indígena, considerando suas especificidades, requer objetivos claros e definidos que permitam subsidiar a prática pedagógica dos professores, envolvendo os protagonistas desse processo, combinando os conteúdos curriculares especificamente indígenas com os modos próprios de constituição do saber e das culturas indígenas, conforme Projeto Político Pedagógico, construído com a participação dos membros da comunidade indígena (DECRETO N. 1.394/2011, art. 9º, §1º).

# **1 IDENTIDADE ESTRATÉGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS**

## **Missão**

Garantir a educação básica de qualidade, assegurando o acesso, a inclusão, a permanência e a formação dos estudantes, desenvolvendo competências e habilidades adequadas às transformações sociais, bem como a valorização dos profissionais da educação.

## **Visão**

Ser referência nacional em educação básica pela excelência no desempenho dos nossos estudantes.

## **Valores**

Ética, Transparência, Comprometimento, Inovação, Respeito e Excelência.

## **2 OBJETIVOS DAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO MUNICÍPIO DE MANAUS**

As Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus têm os seguintes objetivos:

- 1) Assegurar a implementação dos princípios da Educação Escolar Indígena nas Escolas Indígenas e nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, na elaboração/construção, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- 2) Assegurar que os projetos educativos das Escolas Indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena sejam fundamentados nos princípios da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da diversidade cultural, da reflexão dialógica, da diferença, da organização comunitária e da interculturalidade, de forma a valorizar as línguas e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas;
- 3) Afirmar, por meio de base jurídica, administrativa e pedagógica, que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas, suas respectivas comunidades, os processos próprios de ensino e de aprendizagem, as formas de produção de conhecimento e seus projetos societários;
- 4) Garantir às comunidades indígenas do município de Manaus meios para a efetivação da educação diferenciada, com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, os saberes e as perspectivas dos povos indígenas.

### **3 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

De acordo com os amparos legais pertinentes à educação escolar indígena, a escola indígena é reconhecida como específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue, que inclui em seus processos de ensino e aprendizagem as línguas materna e portuguesa. Além disso, visa à valorização plena das culturas e comunidades indígenas, e, sobretudo, à afirmação e manutenção de suas diversidades étnicas. Portanto, prima-se pela valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais, fortalecimento das culturas indígenas, diversidade de concepções de ensino e de aprendizagem, bem como a gestão participativa.

#### **3.1 Especificidade e Diferença**

O Brasil é uma nação constituída por inúmeros povos que possuem especificidades históricas, dentre os quais estão os povos indígenas de diferentes etnias, com histórias, saberes, culturas e línguas próprias. O conceito de especificidade no contexto da questão indígena está relacionado a todo o universo sociocultural de um povo que o faz ser diferente de outros, isto é, são as particularidades que cada indivíduo ou grupo possui e o caracteriza, enquanto específico e diferente, por ser pertinente somente a ele.

Esses povos constituíram, ao longo de sua história, organizações sociais e políticas e elaboraram conhecimentos e formas próprias de transmitir seus conhecimentos. O respeito às diferenças e a valorização da diversidade étnica e cultural específica dos indígenas transformam-se em direitos, garantidos na Constituição Federal de 1988. No campo educacional, isso se traduz no direito a uma educação intercultural, específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue, que descreve os modos de educar próprios desses povos, no reconhecimento e respeito à diversidade étnica, cultural e linguística dos povos e comunidades indígenas existentes no Município de Manaus.

Os Indígenas têm também asseguradas condições para criar e difundir suas expressões culturais; direito à formação de qualidade que respeite sua especificidade; possibilidade de participar da vida cultural de sua preferência, exercer e fazer fruir suas próprias práticas culturais que dão sentido a sua existência.

### 3.2 Interculturalidade

A identidade cultural é um sistema de representação das relações entre indivíduos e grupos, que envolve o compartilhamento de patrimônios comuns, como língua, religião, arte, trabalho, esporte, rituais, entre outros. Nesse contexto, o processo de valorização da interculturalidade favorece o intercâmbio de conhecimentos em meio ao pluralismo cultural, com vistas a facilitar, em sociedades diversificadas, a inclusão e a participação de pessoas e grupos advindos de horizontes culturais variados. Portanto, esse princípio aponta para práticas do respeito, de valorização e de convívio das diferentes identidades culturais existentes no território nacional.

### 3.3 Diversidade Cultural

O conceito de Cultura está associado à diversidade, que é caracterizada como conjunto de expressões do espírito ou gênero humano e das expressões singulares da humanidade. Por ser fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão importante para o gênero humano quanto à diversidade biológica o é para a natureza, pois a cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço, manifestando-se na pluralidade de identidades caracterizadoras das sociedades que compõem a humanidade.

Assim, a diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha, oferecidas a todos, pois é fonte do desenvolvimento, entendido não somente como crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva e espiritual.

### 3.4 Bilinguismo e Multilinguismo

O bilinguismo decorre da situação sociolinguística das sociedades indígenas quanto ao uso da língua materna e da língua oficial (português). Esse contexto explica as realidades linguísticas que podem existir: monolinguismo em língua indígena, monolinguismo em língua portuguesa, bilinguismo receptivo (entende, mas não fala uma das línguas), bilinguismo ativo (fala e entende duas ou mais línguas) e, em alguns casos, multilinguismo, o que justifica a educação escolar ser bilíngue.

A produção sociocultural dos povos indígenas é manifestada por meio do uso da língua indígena. Por isso, os agentes ligados à escola devem incentivar o uso da língua materna na comunidade e o desenvolvimento da competência no uso da língua portuguesa

para que a comunidade tenha condições de conviver, defender-se e reivindicar os seus direitos. A língua materna de uma comunidade constitui-se como código com que se organiza e mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, além disso, outros conhecimentos, incluindo de outras línguas, são mais naturais e efetivamente incorporados por meio da língua materna.

O princípio do bilinguismo/multilinguismo não impede o atendimento às demandas dos povos indígenas que perderam, durante o processo histórico do contato, o uso de suas línguas maternas. Essa realidade atinge a um número significativo desses povos na Amazônia e no Brasil, que mantém um estilo próprio de se organizar social e politicamente e sustenta a memória oral da sua história, com suas crenças e tradições, preservando assim a diversidade cultural que deve ser contemplada no contexto escolar.

### 3.5 Reflexão e Relação Dialógica

Os conhecimentos próprios de cada cultura e os novos saberes, advindos do contato intercultural, poderão se articular, sendo também instrumento de informação a respeito da sociedade nacional. Esse instrumental favorece o diálogo interétnico, o confronto de diferentes lógicas, os projetos, perspectivas e construções de relações fundamentadas no respeito e o reconhecimento das diferenças culturais entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado.

A reflexão sobre a diversidade cultural é questão central para a qualificação das práticas em Educação Escolar Indígena, refletindo na concretização da relação dialógica, caracterizando-se como processo dinâmico de construção continuada, que se alimenta de várias fontes no tempo e no espaço.

## **4 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS (2002-2017).**

Pretende-se aqui fazer uma descrição da história da Educação Escolar Indígena no município de Manaus, do período de 2002 a 2017, a fim de contextualizar os desafios, as dificuldades e os avanços na relação dos povos indígenas em Manaus com o poder público, no que diz respeito à educação específica e diferenciada.

Em abril de 2002, a SEMED promoveu o seminário: “I Círculo de Palavras - Educação Escolar Indígena: pensando uma escola diferenciada”, possibilitando aos povos indígenas discutirem e reivindicarem uma educação diferenciada, e aos técnicos da SEMED, informações preliminares acerca das características de uma Educação Escolar Indígena para Manaus.

Nesse evento, organizou-se um Grupo de Trabalho Indígena (GTI) para estudar, refletir e elaborar uma proposta de educação a ser implantada na SEMED, além de, durante as reuniões, realizar diagnóstico da situação escolar indígena no Município de Manaus. Era composto por representantes de organizações indígenas (Associação Comunitária Ticuna Wotchimaüci, Conselho Indígena Sateré-Mawé Y’apyrehy’t, Conselho Indígena Sateré-Mawé Inhãa-bé, dentre outras), e órgãos indigenistas (Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Conselho Indigenista Missionário - CIMI)), além da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A partir das reuniões do GTI, foi solicitada à SEMED a imediata oficialização do grupo para dar seguimento aos trabalhos, bem como a publicação da Portaria n. 0350/2017 Semed/DG, que institucionalizaria a Educação Escolar Indígena no Sistema Educacional do Município. No último encontro do Grupo de Trabalho Indígena, no dia 23 de dezembro de 2003, foi feita uma avaliação das atividades realizadas, da qual o GTI tirou como síntese os seguintes encaminhamentos: 1) Criação/oficialização da modalidade Educação Escolar Indígena no Sistema Municipal de Educação para que este tenha acesso aos recursos federais e estaduais destinados a Educação Escolar Indígena; 2) Criação de um setor no Organograma da SEMED para gerenciar os trabalhos da Educação Escolar Indígena como prescreve a legislação vigente; 3) Oficialização imediata do grupo de trabalho, em função de muitos membros do grupo não terem como justificar oficialmente às suas instituições de origem suas presenças nas reuniões do GTI; 4) Levantamento socioantropológico das comunidades

indígenas que vivem no Município de Manaus; 5) Na fase inicial de implantação da escola Indígena, a SEMED deverá apoiar as experiências educacionais desenvolvidas nas comunidades, estabelecendo parcerias, viabilizando a contratação dos Professores Indígenas, a orientação didático-pedagógica e administrativa, a aquisição de materiais (carteiras, quadros, bebedouros) e merenda escolar.

Essa etapa marcou o esforço de grupos indígenas organizados e de indigenistas, pela acolhida e inicial entendimento/envolvimento da SEMED em relação à Educação Escolar Indígena. Esta se consolidou, em 2005, na administração do Prefeito Serafim Corrêa e do Secretário de Educação, professor José Dantas Cyrino Júnior, que apresentou como uma das metas de trabalho da nova gestão o atendimento educacional diferenciado às Comunidades Indígenas residentes no Município de Manaus.

Em janeiro de 2005, o Secretário Municipal de Educação autorizou a constituição do Núcleo de Educação Escolar Indígena-NEEI, que consistiu em equipe interdisciplinar de professores indígenas e não indígenas, do quadro da SEMED, com formação nas áreas de humanas e biológicas (História, Pedagogia, Geografia, Normal Superior, Letras e Educação Física). Assim, iniciaram-se os trabalhos de diagnóstico e levantamento de dados sobre a situação escolar dos grupos indígenas residentes em Manaus.

Ainda no ano de 2005, foi realizado o II Seminário de Educação Escolar Indígena, sob o tema: “Perspectivas e Desafios na Rede Municipal de Ensino”, que visou retomar discussões sobre a implantação da categoria Escola Indígena no Município; dar seguimento às demandas indígenas e formar o Grupo de Trabalho Indígena-GTI para elaborar Diretrizes, Objetivos, e Metas para o programa de escolarização diferenciada em Manaus, possibilitando a execução de políticas públicas de alteridade para estes povos.

No corrente ano, foram identificadas 15 comunidades indígenas no Município de Manaus: Sateré-Mawé (Santos Dumont/Hiléia); Tikuna (Cidade de Deus); Deni (Cidade de Deus); Tukano, Baniwa, Tuyuka, Piratapuya, Dessana e Tariana (Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro – AMARN (Conjunto Villar Câmara – Tiradentes/Aleixo); Apurinã (Val Paraíso); Baré, Baniwa, Tukano e Munduruku (Comunidade Terra Preta /Rio Negro); Baré e Tariana (Comunidade São Thomé/Rio Negro); Baré (ACIPAIA – Associação Comunitária Indígena do Paraná de Anavilhanas do Igarapé-Açuzinho); Kokama (Ramal do Brasileirinho – Puraquequara II); Kambeba (Comunidade Três Unidos/Rio Cuieiras); Baré (Nova Esperança/Rio Cuieiras); Baré (Boa Esperança/Rio Cuieiras); Baré e Karapanã (Nova

Canaã/Rio Cuieiras); Baré e Tucano (Barreirinha/Rio Cuieiras); Munduruku (Japiim/Petrópolis).

Dentre as 15 comunidades identificadas, 12 delas - quatro (4) na área urbana e oito (8) área rural - solicitaram junto à SEMED o atendimento educacional específico e diferenciado. Inclusive, estas já dispunham de professores que trabalhavam, voluntariamente, no projeto educativo de suas comunidades.

Em 2006, o Núcleo de Educação Escolar Indígena elaborou projetos pedagógicos para subsidiar e orientar a implantação da Modalidade Educação Escolar Indígena na rede municipal de ensino. Dentre as ações desenvolvidas pelo NEEI, podemos citar abaixo:

1) Projeto *Centros Culturais das Comunidades Indígenas residentes na Zona Urbana de Manaus (CCCI's)*: objetivou desenvolver atividades voltadas à produção e publicação de materiais didático-pedagógicos que refletiam a especificidade dos povos indígenas incluindo livros, vídeos, dicionários, projetos de reflexão e intervenção sobre a realidade das comunidades;

2) Projeto *O Cotidiano das Comunidades Indígenas dos Rios Negro e Cuieiras (CCCI's)*: objetivou criar subsídios para implementar a Modalidade Educação Escolar Indígena; produzir materiais didáticos e paradidáticos para as escolas indígenas, podendo ser extensivo para rede regular de ensino;

3) Projeto *Jogos Estudantis Indígenas de Manaus*, objetivou promover o esporte como atividade educativa e cultural voltado à promoção plena do sujeito, buscando a revitalização, o conagraçamento e a valorização da diversidade étnica e identidade cultural dos povos indígenas envolvidos;

4) *Ciclo de Palestras do Núcleo de Educação Escolar Indígena*, atividade desenvolvida com as gerências distritais para informar e atualizar dados sobre a presença indígena junto às escolas da rede regular de ensino;

5) *Programa de Formação de Professores Indígenas – Projeto Manaó* – objetivou possibilitar a formação inicial em serviço e continuada, dos professores indígenas. Este projeto foi uma ação de base que iniciou e integrou atividades conjuntas em prol da formação de professores indígenas, em Educação Escolar Indígena, para os povos que residem em Manaus.

Nesse período, segundo estimativa da Coordenação dos Povos Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), existia em Manaus uma população indígena de 18 a 20 mil pessoas,

divididas em diversas etnias, localizadas em áreas geográficas distintas: Zona urbana, Zona rural rodoviária (Br 174, AM 010, ramais e vicinais) e Zona rural ribeirinha (Rio Negro e Rio Amazonas).

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

No período de 2008, foram realizados os assessoramentos pedagógicos nos Espaços Culturais Urbanos e Rurais e nas Escolas Indígenas. Paralelamente a esse trabalho, foram iniciadas ações de construção da minuta de lei sobre a criação das escolas indígenas que foi concretizada pelo Decreto Municipal nº 1.394, de novembro de 2011. Além disso, foram ofertadas as formações mensais aos professores indígenas pela própria GEEI. Ademais, foi realizada a I Amostra Pedagógica dos Professores Indígena de Manaus, momento em que os professores socializaram suas atividades realizadas, assim como os materiais didático-pedagógicos produzidos a partir do projeto pedagógico.

No Regimento e Estrutura Operacional da SEMED de 2009 (por meio do Decreto nº0090/2009), o Núcleo de Educação Escolar Indígena passou a ser a Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI, subordinada à Divisão de Ensino Fundamental/DEF do Departamento de Gestão Educacional/DEGE. Dessa forma, a GEEI foi criada dentro de um contexto de uma crescente demanda (vide gráficos anexos).

Os assessoramentos pedagógicos das escolas e aos espaços culturais foram intensificados em 2010, resultando na Amostra Pedagógica dos Professores Indígenas. Já em 2011, além da publicação do decreto de regulamentação, criação e funcionamento das escolas indígenas e de reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema Municipal de Manaus, por meio do Decreto Municipal nº 1.394, de 29 de novembro de 2011, foram realizadas visitas técnicas às comunidades indígenas que solicitaram atendimento educacional.

Por meio do Edital nº 002/2012, a SEMED publicou o primeiro Edital de Processo Seletivo para a contratação de professores indígenas, contratados em regime RDA, pelo período de 12 meses, prorrogáveis por igual período. Assim, por meio de análise de currículos, foram contratados 8 professores para atuar na Educação Infantil e no 1º ao 5º ano. No ano de 2013, a GEEI atuou com uma demanda de 04 escolas e 15 espaços culturais indígenas. Houve a realização dos assessoramentos pedagógicos, visando contribuir no desenvolvimento dos projetos pedagógicos.

Ainda nesse ano, a SEMED, por meio da GEEI, participou de algumas ações, como: Semana dos Povos Indígenas de 2013; Encontro Internacional de Intercâmbio Técnico em Educação Fiscal; Encontro de Troca de Experiências dos Centros Culturais Indígenas da Cidade de Manaus; Brincadeiras de Curumim e Cunhantã; Jogos Interculturais; Mostra de Trabalhos Pedagógicos dos Professores Indígenas; IV Conferência Municipal de Educação (COMED) 2013; Discussão e elaboração do Currículo Diferenciado; Eleição do Conselho de Cultura, e Formação Saberes Indígenas (tutores-UFAM/IFAM/SEDUC/SEMED Manaus e de São Gabriel da Cachoeira).

A GEEI, a partir de 2014, em parceria com a Universidade Federal do Amazonas – UFAM e, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização – PROEXTI, participa da implantação do Programa Saberes Indígenas, que visou atender aos professores indígenas da Rede Municipal de Ensino de Manaus. Nesse período, também foram iniciados os encaminhamentos para o processo de regularização dos Centros Culturais Indígenas.

O Projeto do Executivo Municipal que garante a troca de nomes de quatro escolas municipais indígenas de Manaus foi aprovado na sessão plenária, no dia 14/07/2014, pelos vereadores, no retorno do recesso parlamentar na Câmara Municipal de Manaus (CMM). Assim, o nome das escolas foi alterado com a justificativa de preservar a cultura indígena, costumes, crenças e tradições, a pedido das próprias comunidades indígenas (vide anexos). O Projeto de Lei nº 150/2014 chegou à Câmara Municipal de Manaus (CMM) no dia 20 de maio deste ano, foi deliberado pelo plenário e tramitou pelas comissões da Casa Legislativa, até ser aprovado para ser sancionado pelo prefeito Arthur Neto.

A partir do ano de 2015, foram realizados os pré-fóruns junto às comunidades atendidas educacionalmente pela SEMED, no intuito de ouvi-las no que diz respeito às suas necessidades educativas e sociais. Ademais, foram iniciados os processos de articulação junto

às escolas indígenas e espaços culturais, objetivando a construção de seus projetos político pedagógicos.

Em 2016, a partir das propostas sistematizadas nos pré-fóruns, foi realizado o I Fórum Municipal de Educação Escolar Indígena, que oportunizou ampla discussão acerca do contexto da educação escolar indígena no município de Manaus, visando a construção de propostas reivindicatórias junto ao poder público municipal. Nesse evento, houve a participação dos professores das Escolas Indígenas Municipais e dos Espaços Culturais Indígenas, das lideranças indígenas, de comunitários, dos representantes de organizações indígenas e indigenistas, e das universidades públicas que atuam junto às comunidades indígenas de Manaus.

Ainda nesse período, foi realizada na SEMED a Exposição de Educação Escolar Indígena: Saberes, Culturas, Artes e Tradições com o objetivo de valorizar a cultura indígena e divulgar as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas e espaços culturais da Rede Municipal de Ensino.

A GEEI organizou a Conferência Comunidade Educativa na aldeia São Tomé/ Rio Negro, no dia 09 de novembro de 2016, com a participação de aproximadamente 100 pessoas. Essa ação consistiu na primeira etapa da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena/CONEEI. Foram tecidas discussões, reflexões e a construção de propostas de políticas públicas para a educação diferenciada, a partir de experiências e desafios cotidianos das escolas e espaços culturais. Estiveram presentes estudantes, professores, lideranças indígenas, comunitários, organizações indigenistas, instituições e universidades públicas.

Por meio do Processo Seletivo Simplificado 01/2016, e em cumprimento ao Decreto nº 1.394/11, a SEMED contratou 30 professores indígenas. Então, dos trinta professores contratados, doze foram lotados nas escolas indígenas municipais, e dezoito lotados nos espaços culturais de Manaus.

No período de 24 a 28 de outubro de 2016, a equipe da GEEI participou do II Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena- FNEEI, realizado na Universidade de Brasília, em Brasília/DF. O Estado do Amazonas foi representado por uma delegação de 80 pessoas. Houve a participação dos povos indígenas, organizações indígenas e indigenistas, instituições públicas e apoiadores da causa indígena de todo o Brasil, no intuito de se construir políticas públicas para a educação diferenciada em todo território nacional.

Os professores indígenas desta Secretaria participaram de ato público do Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA), especificamente da 1ª Marcha pela Educação Escolar Indígena de Manaus, que aconteceu no Parque Municipal do Mindu, zona Centro-Sul. O encontro reuniu indígenas de diversos povos da capital e do interior do Estado, além de representantes de diversas organizações e instituições indigenistas, com vistas à construção de pauta reivindicatória de políticas públicas voltadas para a saúde e educação diferenciada, assim como do combate à discriminação e preconceito a esses povos.

Em 2017, a GEEI, a partir das demandas dos fóruns, tem efetivado importantes ações na construção de políticas definitivas na educação escolar indígena no município de Manaus, tais como:

- 1) Construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena, a partir de escutas e discussões dos pré-fóruns e fóruns realizados, e constituição de Grupo de Trabalho com representantes dos diversos setores da SEMED, de organizações indígenas e indigenistas, do movimento indígena, de instituições e universidades públicas e particulares, que apoiam a causa indígena;
- 2) Construção da Minuta de Lei de Criação do Plano de Cargos, Carreira e Salários do Professor Indígena e Professor Especialista em Saberes Tradicionais-PCCS na SEMED;
- 3) Realização de Fóruns de Criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, em parceria entre a SEMED, SEDUC e a Universidade Federal do Amazonas;
- 4) Continuidade/acompanhamento à Criação de Lei de Regularização dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena;
- 5) Grupo de Trabalho para Construção das Matrizes Curriculares Interculturais para a educação escolar indígena, no âmbito da SEMED.

Desde a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena até a atual Gerência de Educação Escolar Indígena, assumiram a chefia os seguintes educadores: Professor Ely Ribeiro de Souza (2005 a 2006); Professora Leonízia Santiago de Albuquerque (2006 a 2007); Professora Ádria Simone Duarte de Souza (2007 a 2008); Professora Romy Guimarães Cabral (2008 a 2009); Professora Maria do Perpétuo Socorro Lima de Sousa (2009 a 2012); Professora Jonise Nunes Santos (2013); Professora Meire Jane de Oliveira Araújo (2013 a 2015); Professor Rossini Pereira Maduro (2015 a 2016); Professora Dra. Altaci Correa Rubim (2017).

## **5 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

No Brasil, a educação escolar para os povos indígenas passou por várias fases de imposição da cultura dominante. Esse processo descaracterizou as culturas e contribuiu para a extinção de muitas línguas indígenas. Porém, a história desses povos sobre suas lutas em relação ao território, saúde e educação encontra forças nos direitos resguardados na Constituição Federal de 1988.

Esse dispositivo supracitado menciona o respeito aos direitos linguísticos de povos e comunidades tradicionais no artigo 210. Além disso, assegura aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, no parágrafo 2º. Por fim, reconhece aos povos indígenas sua organização social, usos, costumes, línguas e tradições, conforme destaca o artigo 231.

No Estado do Amazonas, em 1989, foi aprovada a Constituição Estadual, determinando que “a língua portuguesa será o veículo de ensino nas escolas de educação fundamental, asseguradas às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, conforme artigo 199, inciso I, alínea i. No Decreto Presidencial nº 26 de 1991, o MEC torna-se responsável pela definição e coordenação das políticas a serem executadas pelas Secretarias de Educação.

A Portaria Interministerial nº 559 de 1991 e as Portarias nºs 60/92 e 490/93 instituíram no Ministério da Educação e do Desporto o Comitê de Educação Escolar Indígena com a finalidade de "subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o Programa de Educação Escolar Indígena".

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar, elaborada pelo Comitê de Educação Escolar Indígena em 1993, marcam uma etapa importante da criação de dispositivos legais para os povos indígenas no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação-LDB, Lei 9.394/96 em seus artigos 78 e 79, dispõe sobre a educação escolar indígena e determina o seguinte:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. 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, incluindo nos Planos nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I Fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II Manter 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.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 é um documento orientador, que subsidia as novas práticas das escolas indígenas, e contou com a participação de especialistas, técnicos e professores índios em sua formulação. O documento apresenta considerações gerais sobre a Educação Escolar Indígena, por meio de fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. Nesse sentido, as orientações se encontram por áreas do conhecimento.

O Parecer nº 14 de 1999, do Conselho Nacional de Educação, dispõe que nos currículos das escolas indígenas deverá constar o conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelos povos indígenas, ou seja, língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas. As escolas indígenas deverão elaborar projetos pedagógicos e regimentos escolares que contemplem a organização das atividades escolares, independentemente do ano civil, que respeita o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas das comunidades, e os períodos escolares devem ajustar-se às condições e especificidades próprias de cada comunidade.

A Resolução nº 03/99, do Conselho Nacional de Educação, apresenta duas garantias importantes para a qualificação dos professores indígenas: a primeira é sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente, com a sua própria escolarização; a segunda é a ênfase que deverá ser dada, em cursos de formação, para a reflexão em torno de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, como também para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de currículos e programas próprios, produção de material didático e utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

O Decreto nº 5.051/2004 promulgou, no Brasil, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de junho de 1989, que dispõe acerca dos direitos dos Povos Indígenas e Tribais. Nessa convenção, a educação escolar indígena está contemplada nos artigos 26 a 31, enfatizando os programas e serviços de educação, criação de instituições e instalações de educação próprias, a pertinência em elaborar objetivos para a educação infantil em condições de igualdade com a comunidade nacional.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Lei nº 11.494/2007, institui fundos que destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, na qual, também, encontram-se os profissionais da educação escolar indígena.

O Decreto 6.861, de 27 de maio de 2009, dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais. Esse Decreto apresenta políticas públicas específicas para os povos indígenas. No Art. 2º, explicita os objetivos da Educação Escolar Indígena, e, no inciso V, a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (DCNEI) trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e orienta o atendimento da educação escolar infantil indígena e quilombola em suas especificidades. Esse parecer contribuiu para a criação da Resolução CNE/CEB nº 05/2009.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica em que a Educação Escolar Indígena é considerada uma modalidade de ensino.

A Resolução CNE/CEB nº 7/2010 fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola. O Ensino Fundamental deverá ser ministrado em Língua Portuguesa, entretanto aos povos indígenas é assegurado o ensino em Língua Materna e processos próprios de aprendizagem.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (anos). Apresenta uma articulação entre a base comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, propondo uma formação mais ampla de

cidadania, por meio da contextualização das realidades diferenciadas existentes na sociedade brasileira. Às comunidades indígenas é assegurada, também, “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Constituição Federal, art. 210, §2º, e art. 32, §3º da LDB).

A Resolução CNE/CEB nº 05/2012 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Respalda a Educação Escolar Indígena específica, intercultural, diferenciada, bi/multilíngue, comunitária e de qualidade. Traz orientações sobre a educação escolar indígena infantil, quando solicitada pelo povo indígena.

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Esse documento é resultado do engajamento dos povos indígenas na luta por seus direitos. O protagonismo indígena é manifestado em diferentes espaços de luta por meio de suas organizações.

A Resolução CNE/CEB nº 01/2015 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. O objetivo é regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, nas suas instituições formadoras e nos órgãos normativos.

#### 5.1 As metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação:

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014, estabeleceu metas para a educação, apresentadas abaixo:

##### Meta 1

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 (quatro a cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

##### Meta 2

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

### Meta 3

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

### Meta 4

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional, inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniadas.

### Meta 5

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

### Meta 6

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

### Meta 7

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 1) 6,0 (seis) nos anos iniciais do ensino fundamental; 2) 5,5 (cinco inteiros e cinco décimos) nos anos finais do ensino fundamental; 3) 5,2 (cinco inteiros e 2 décimos) no ensino médio.

### Meta 8

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (dezenove) anos, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE.)

### Meta 9

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

#### Meta 10

Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio.

#### Meta 11

Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no seguimento público.

#### Meta 12

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no seguimento público.

#### Meta 13

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

#### Meta 14

Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

#### Meta 15

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação.

#### Meta 16

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da

educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

#### Meta 17

Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

#### Meta 18

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

#### Meta 19

Garantir, em leis específicas aprovadas no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a efetivação da gestão democrática na educação básica e superior pública, informada pela prevalência de decisões colegiadas nos órgãos dos sistemas de ensino e nas instituições de educação, e forma de acesso às funções de direção, que conjuguem mérito e desempenho, e à participação das comunidades escolar e acadêmica, observada a autonomia federativa e das universidades.

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas prevendo recurso e apoio técnico da União para tanto.

#### Meta 20

Ampliar o investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB no final do decênio.

Entre estas metas, encontram-se as que se referem à Educação Indígena (Meta-01, estratégias -1.10, 1.11; Meta 02, estratégias 2.7, 2.10; Meta-03, estratégia 3.7; Meta-04, estratégia 4.3; Meta-05, estratégias 5.5 e 5.6; Meta-06, estratégia 6.7; Meta-07, estratégias 7.25, 7.26, 7.27; Meta-10, estratégia 10.3; Meta-15, estratégia 15.5).

Tais metas visam fomentar a Educação Infantil, desenvolver tecnologias pedagógicas, estimular a oferta ao Ensino Fundamental e Médio, a produção de material didático

específico, além de inserir no currículo das escolas os conteúdos referentes à história indígena e afro-brasileira. O PNE traçou as metas e estratégias para serem implementadas até 2024.

A Resolução Estadual nº 11/2001/CEE-AM, de 13 de fevereiro de 2001, fixa as normas para criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de Cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Amazonas, e dá outras providências. Reconhece que os indígenas podem utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), atendendo às reivindicações dos povos indígena da cidade, criou o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI), em janeiro de 2005, reconhecido legalmente em abril de 2006, por meio do Decreto nº 8.396/2006. Estas ações, adicionadas ao processo de reconhecimento das 4 (quatro) escolas indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, dentro da modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena, fundamentam-se no art. 346 da Lei Orgânica do Município de Manaus, que afirma:

Parágrafo único. O Município garantirá às comunidades indígenas o ensino regular, ministrado de forma intercultural e bilíngüe, no dialeto indígena da comunidade e em português, respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem de sua língua e tradição cultural (Parágrafo único inserido pela Emenda à Loman nº 42, de 06.06.2005 – D.O.M. 08.06.2005).

Pautada no dispositivo acima, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Portaria nº 00016/ 14/02//2007/SEMED/GES, contratou 12 professores indígenas para atuarem em suas respectivas comunidades no ensino de língua e cultura.

O Decreto Municipal nº 0090/2009 alterou a nomenclatura de Núcleo de Educação Escolar Indígena para Gerência de Educação Escolar indígena-GEEL, subordinada à Divisão de Ensino Fundamental do Departamento de Gestão Educacional.

O Decreto Municipal 1394/2011 dispõe sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal, no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências. Com isso, foi publicado o Edital n.º 02/2012, que versa sobre o primeiro processo seletivo simplificado para contratação de professores indígenas de Manaus.

O Decreto nº 1.893, de 23/07/2014, altera o nome das escolas indígenas que não estavam em língua indígena para denominações em língua indígena, conforme o quadro abaixo:

<b>Povo</b>	<b>Escola Municipal</b>	<b>Escola Indígena Municipal</b>	<b>Significado</b>
<b>Baré</b>	São Thomé	Kunya Taputira	Nheengatu: ‘Flor de Menina’
<b>Baré</b>	Aleixo Bruno	Yayumbwewa Renawa Maku Arú Waimi	Nheengatu: nome atribuído a Aleixo Bruno.
<b>Kambeba</b>	Três Unidos	Kanata T-Ykua	Kambeba: Luz do Saber
<b>Baré</b>	Boas Novas	Puranga Pisasú	Nheengatu: boa e novo, coisa nova e boa.

**Quadro 1** - Escolas indígenas. Fonte: GEEI/SEMED

## 5.2 Metas do Sistema Municipal de Ensino

O Plano Municipal de Educação, baseado no Plano Nacional de Educação-PNE, de 2014, por meio da Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015, que define o Plano Municipal de Educação e dá outras providências, estabelece algumas metas que propõem ações voltadas à educação escolar indígena no Município de Manaus, a saber:

Art. 7.º Fica assegurado o regime de colaboração entre o Município de Manaus, o Estado do Amazonas e a União para a consecução das metas deste PME e a implementação das estratégias.

§ 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.

Meta 1 – Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o fim da vigência deste PME.

1.11 fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o

deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada.

Meta 2 – Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

2.7 oferecer e desenvolver o funcionamento de tecnologias pedagógicas que articulem a organização do tempo, do currículo e atividades didáticas contextualizadas com a escola e ambientes comunitários, considerando as especificidades da educação especial das escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas;

2.11 ofertar o ensino fundamental de qualidade para população do campo, indígenas e quilombolas nas próprias comunidades, respeitando sua identidade cultural e seus modos de produção.

Meta 4 – Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados;

4.3 implantar, no prazo de três anos, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, contemplando ainda a formação em educação para as relações étnico-raciais, diversidade religiosa e educação em direitos humanos.

Meta 5 – Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o fim do terceiro ano do ensino fundamental.

5.5 criar, no âmbito da Rede Pública Municipal de Educação, programa para o fomento e desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.6 estimular a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.

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 atendimento às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas quanto à oferta de educação em tempo integral, por meio da construção do “Complexo de Educação Específico” na zona rural ribeirinha, por polo.

Meta 7 – Fomentar a qualidade da educação básica municipal nas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias do IDEB.

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5.0	5.3	5.5	5.8
Anos finais do ensino fundamental	4.0	4.2	4.5	4.8
Ensino Médio	3.3	3.7	4.0	4.2

**Quadro 2** - Metas Nacionais para o município de Manaus-Escolas públicas (SEMED/SEDUC).

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	4.9	5.2	5.5	5.8
Anos finais do ensino fundamental	3.8	4.1	4.3	4.6
Ensino Médio	3.3	3.7	4.0	4.2

**Quadro 3** - Metas Nacionais para o município de Manaus-Escolas públicas (SEMED).

7.8 reestruturar a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ADE) e a Avaliação do Rendimento Escolar (ARE) no Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar de Manaus, a partir de consulta aos profissionais da educação da Rede Pública Municipal de Educação, para o fortalecimento dos instrumentos de avaliação de qualidade do ensino fundamental de forma a englobar o ensino de ciências da natureza e humanas e as especificidades da educação

indígena, do campo e quilombola nos exames aplicados no ensino fundamental, bem como apoiar o uso dos resultados da ADE e ARE pelas escolas da rede de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.29 desenvolver, no prazo de dois anos contados da publicação deste PME, currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência.

Meta 10 – Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental, na forma integrada à educação profissional.

10.1 ampliar a oferta da educação de jovens e adultos voltada à conclusão do ensino fundamental integrada à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;

10.3 fomentar a integração da educação de jovens e adultos, em regime de colaboração, com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.

Meta 14 – Colaborar com os entes federados para a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

14.2 implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais, favorecendo o acesso das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.

Meta 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União e o município de Manaus, no prazo de um ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores da educação básica municipal

possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

15.5 garantir a participação docente nos programas específicos promovidos pelo Estado do Amazonas e pela União para a formação dos profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6 implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.

Meta 18 – Assegurar, no primeiro ano de vigência deste PME, a reformulação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação básica pública municipal, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

18.1 reformular o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério, a partir da vigência deste PME, contemplando a efetivação de noventa por cento dos respectivos profissionais do magistério, por meio de concurso público, e que estejam em exercício nas unidades de ensino da Rede Pública Municipal de Educação;

18.3 promover concurso público, considerando as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, para provimento de cargos efetivos nessas escolas;

18.5 considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

Conforme o exposto, as bases legais são fundamentais para implementação de políticas específicas para os povos indígenas que lutam por uma educação específica, intercultural e bilíngue de qualidade.

## 6 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE MANAUS

A filosofia analisa a história do pensamento nas tradições nos aspectos da origem, possibilidade e abordagem do conhecimento, relacionando a tradição racionalismo e do empirismo. Esse estudo oferece ao campo da educação princípios que fundamentam o processo ensino e aprendizagem e sedimenta a elaboração de diretrizes e matrizes curriculares. Nesse processo, convém salientar que cada pessoa tem sua identidade construída nas anuências das relações sociais, as quais requerem permanentemente atitude de respeito mútuo, valorização da sua singularidade proveniente da autodefinição e decorrente das suas mais diversas formas de associação (BRASIL, 2013, p. 279)<sup>1</sup>.

A atitude de valoração do respeito explicita a relação entre política de identidade e política de redistribuição como condição do reconhecimento das escolas indígenas e centros municipais de educação escolar indígena. A valorização da pessoa, enquanto identidade individual, envolvida na trama das relações sociais, nas suas formas associativas tangencia os princípios dessa educação – que se expressam pelas características: comunitária, intercultural, bilinguismo e organização específica e diferenciada – propõem valorizar a vida humana, trazendo para a educação conhecimentos e saberes tradicionais, valores extraídos das experiências concretas e pessoais, organizadas em formas associativas.

Essas experiências constituem práxis, com características de autodefinição e fundamentados nos critérios de identidade de designação indígena, compreendida como proximidade entre pessoas numa atitude reflexiva sobre seus modos de ser, construídos a partir de experiências e atividades vitais, que se manifestam nas suas línguas e nas suas expressões de saberes dos povos e comunidades tradicionais. Ao mesmo tempo, esse conjunto de experiências e situações construídas passa a formar uma epistemologia do fazer pedagógico fundamentado nos saberes dos povos e comunidades tradicionais.

A escola indígena e os centros municipais de educação escolar indígena podem se caracterizar como espaços de convivência (Ibid., p. 67) de relações comunitárias efetivas, como possibilidade de uma adequada educação do homem histórico, na qual os membros são tratados como pessoas, para cujo fim estas são educadas. Na perspectiva operacional, o fazer pedagógico se apresenta como discurso ético. A ética, nesse sentido, tem como princípio a

---

<sup>1</sup> Cf. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

cidadania, que projeta a formação de uma sociedade, na qual a convivência se fundamenta na solidariedade e respeito às diferenças, como valores primários da formação de cidadãos (Ibid., p. 333).

É um compromisso de responsabilidade para com o outro, que provoca os membros a exercitar a consciência de cidadania, acesso ao ponto de partida da práxis educativa. Nessa perspectiva, cidadania comporta direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais, de forma que admitisse qualquer exclusão ou redução a um desses aspectos (Ibid., p. 19) esvaziaria seu sentido pleno e não promove a justiça social (Ibid., p. 333).

Nas diversas circunstâncias da vida das organizações indígenas, a consciência de cidadania as movimenta e as impulsiona a recusar tudo o que desrespeita e despreza esta composição de cidadania. A educação diferenciada leva em conta o caráter formativo desta consciência, fundamentada numa pedagogia cuja ação e pensamento “não abandonaram absolutamente nem a paixão pelo homem, pelo seu resgate e pela sua plena realização, nem a consciência do rigor teórico que guiaram até aqui a sua história” (COMBI, 2005, p. 643)<sup>2</sup>, sustentando a prerrogativa de que a vida humana é o fundamento de todos os direitos.

A Escola Indígena e o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena-CMEEI são espaços sociais e educativos de aquisição e elaboração de conhecimentos com base em critérios reconhecidos na sua forma tradicional, vinculados a sua especificidade etno-cultural (BRASIL, op. cit., p. 53). Esses conhecimentos e critérios identitários constituem um saber de extensão social, política e cultural (COMBI, op. cit., p. 632), cujos saberes formam parte dos diversos conteúdos programáticos e abordagens de reflexão da vida humana, que explicita suas formas de vivê-la, senti-la e percebê-la na sua totalidade e nas suas diferenças.

Está-se diante de novas emergências educativas, novos sujeitos, dentro de um processo em que o fazer pedagógico exige repensar os aparatos teóricos e práticos e confrontar-se com o “pensamento da diferença” e com as formas de emancipação (COMBI, 1999, p. 638-639), trazendo para o campo da educação e da ciência pedagógica as dimensões dos valores, critérios culturais e abordagens interdisciplinares que favorecem a compreensão, o respeito, a convivência não violenta (Ibid., p. 640), na perspectiva da humanização num contexto real, concreto e objetivo (FREIRE, 2005, p. 32)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Cf. COMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

<sup>3</sup> Cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

## **7 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE MANAUS**

Para nortear as práticas pedagógicas realizadas nas Escolas Indígenas e Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, quanto às suas práticas educativas específicas na organização dos tempos e espaços, este documento propõe princípios reflexivos que buscam dialogar 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. Trata-se de metodologias que mais se aproximam da realidade específica das culturas indígenas.

### **7.1 Pedagogia indígena de caráter tradicional.**

A 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. Figura uma educação estritamente difusa no mundo das experiências da vida cotidiana, resguardada por esses anciãos, operacionalizadas de forma oral, de uma geração à outra, antes mesmo da chegada dos colonizadores ao Brasil.

Cada CEMEEI deve reconhecer no mínimo um ancião, sobre tudo quando se trata da Educação Escolar Indígena para o Conselho de Anciãos dentro de um campo mais abrangente de processo de produção de conhecimento que relaciona o pensamento ocidental e os saberes dos povos tradicionais da Amazônia. Nesse sentido, o Conselho de Anciãos se define pela união de todos os anciãos que representam os CEMEEI e as escolas indígenas com a finalidade de partilhar saberes, trocar experiências localizadas, relacionadas à educação indígena e referentes às identidades étnicas representadas pelas designações indígenas que caracterizam os espaços de Educação. Toda pedagogia de caráter tradicional não separa os conhecedores de saberes tradicionais, cujos portadores, primariamente, são os anciãos, que qualificam o processo de comunicação das expressões culturais, envolvendo memória do passado, relações com os recursos naturais e objetos de representação identitária.

Nesse sentido, cada povo desenvolve uma estrita relação com a natureza, de forma que a mata, o rio e o igarapé passam a ser a extensão de sua casa, pois nesse meio é que são

constituídos os saberes tradicionais, que respondem às suas condições de subsistência. Diante disso, pergunta-se: Como o povo Ticuna sabe quando a mandioca está boa para colher? Como o povo Tucano sabe quando a macaxeira está boa para colher? Como o povo Kokama sabe que a árvore de *ojé* já está boa para tirar seu leite? Como o povo Baré sabe que não pode golpear determinadas árvores para tirar um remédio? Como os povos Caixana, Apurinã, Baré, Kokama e outros povos constroem uma canoa?

Esses saberes são de homens e mulheres que têm uma intrínseca relação com a mata com a fauna e a flora. O ensino e a aprendizagem ocorrem pela observação, como saber qual o período que uma folha cai e porque ela cai, a resposta está na observação permanente. Saberes que lhes permite sobreviver, distinguir, diferenciar os perigos, tomar decisões que são a melhor solução para seu povo.

Nessa perspectiva, as experiências são particulares a cada grupo étnico, por meio de suas formas de se organizar social, econômica e politicamente; suas formas de conceber o mundo, sua humanidade, sua educação, suas formas de lidar com o tempo, com os espaços e com o lazer; seus mitos e costumes; suas manifestações de corporeidade, enfim, seus modos de ser e viver na relação com a natureza e com a sociedade (ARAÚJO, 2015, p.27).

Os anciãos, por exemplo, são detentores de muitos conhecimentos culturais que podem contribuir para o fortalecimento da cultura no cotidiano de suas comunidades, em seus espaços educativos, escolas e centros. Tais conhecimentos são compartilhados nas rodas de contação de histórias à noite, quando o luar está bonito, nos momentos culturais de músicas e danças, no local de produção de artesanatos, como em casas, na cozinha, na roça, no porto, no quintal, nos locais de preparado de comidas e bebidas típicas, dentre outros. Aprender a construir flechas, canoas, casas de palha, madeira, barro; fazer tessumes, artesanatos, a lidar com o tempo e a natureza, conhecimento de práticas como fazer uma visita nas fontes de águas, casa de farinha e no trabalho coletivo usando a pescaria, cabo de guerra, utensílio de pesca, instrumentos musicais, danças, rituais, plantas medicinais, arco e flecha, coleta de sementes, plantio de roça, artesanato, resgate da língua e grafismo, ritual, dentre outros, são saberes que fazem parte do “currículo” de vida dos povos indígenas.

Esses conhecimentos acumulados pelas comunidades indígenas, produtos dessa herança cultural, são repassados de uma geração à outra, transformados de acordo com as necessidades de subsistência do grupo. Assim, os adultos (especialmente os anciãos, sábios, caciques, pajés e outros) têm o encargo de orientar e ensinar às crianças as filosofias, as

ciências, enfim, os saberes tradicionais que se traduzem em conhecimentos construídos a partir das experiências do senso comum.

Para uma visão mais precisa, Silva e Bonin (2003) definem a educação indígena como “[...] processos pelos quais esses povos asseguram seus projetos de futuro, reproduzindo e reconstruindo a identidade, a tradição, os saberes, os valores, os padrões de comportamento e de relacionamento, na dinâmica própria de suas culturas” (p. 34). Assim, dentro dessa perspectiva de assegurar seus projetos de futuro, surge a necessidade de apropriação da educação escolar. Desse modo, essa pedagogia orienta as práticas pedagógicas do professor indígena.

## 7.2 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.

Os conteúdos devem ser vistos de forma mais abrangente e aprofundada, a depender do conhecimento prévio e da experiência cultural de cada aluno, havendo a problematização da realidade, ajudando na formação de um sujeito integral. Visa também, de acordo com Leite (1996), à ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões.

O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para se pensar e contextualizar o processo de ensino e aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização, e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo de aprendizagem da criança indígena.

O projeto de aprendizagem deve ser construído coletivamente pelo professor, lideranças, estudantes e comunidade em geral. Escolhe-se um tema voltado a atender às necessidades educativas da comunidade. Temas como a Tradição da agricultura indígena; Estação; pesca; plantação; enchente; vazante; coleta; escoação; coleta de madeira; As fases da

lua e do sol; O eclipse da lua; A mãe da floresta e da água; as músicas; A identidade do grafismo; As ortografias das línguas mães; Tintas naturais; Trabalhos com argila, dentre outros. O professor, mediante o apoio da comunidade, busca trabalhar o projeto junto aos estudantes por meio de, dentre outras estratégias pedagógicas, as sequências didáticas.

A sequência didática compreende uma organização pedagógica que tem início, meio e fim. Essa sequência deve ser construída no planejamento, deve contemplar alguns itens como: nome do professor, as disciplinas, o nível educativo, número de aulas previstas, as atividades a realizar, os materiais didáticos necessários e os processos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem.

O trabalho com projeto de aprendizagem evidencia mais que uma formação intelectual. Consiste num processo global e complexo, no qual conhecer e intervir no real estão interligados. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Portanto, esse processo possibilita ao aluno tanto uma aprendizagem contextualizada de seu povo e comunidade, quanto o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao seu convívio social no contexto indígena e fora dele.

### 7.3 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. O Conselho Nacional de Educação recomenda esta metodologia para ser adotada na Educação do Campo (Parecer CNE/CEB nº 01/2006).

Nessa perspectiva, implica uma prática educativa diferenciada e com procedimentos didático-pedagógicos próprios, pois explora alternadamente os tempos e espaços, utilizando-os de forma integrada no processo de ensino e aprendizagem. Por conta disso, no que diz respeito à organização do ensino escolar, dispõe de instrumentos pedagógicos que vêm de encontro às necessidades e especificidades das escolas indígenas e Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, uma vez que se preconiza a formação integral, intercultural e contextualizada do estudante indígena, considerando seu contexto familiar, comunitário e escolar como espaços de aprendizagem.

Assim, é importante frisar que somente alguns aspectos e instrumentos da Pedagogia da Alternância serão apropriados para o contexto da educação escolar indígena, por conta da especificidade desta. Certamente, o que se preconiza é uma formação em que o educando construa seu conhecimento, perfazendo a prática e a teorização, relacionando, refletindo e compartilhando os conhecimentos construídos a partir de sua práxis (prática-teoria-prática ou ação-reflexão-ação), indo do concreto ao abstrato, processando a formação integral.

Dessa forma, a produção do conhecimento não se restringe aos espaços da escola, pois a vida na comunidade também é espaço de aprendizagem. A ideia é levar formação às comunidades indígenas, permeada pelo ensino específico da língua materna e da cultura de cada povo, buscando explorar os diversos espaços da comunidade no processo de ensino e aprendizagem. Ações como ver, observar, descrever, analisar, refletir, questionar, julgar etc. revelam o caráter científico desse método em que o educando busca responder às questões a que a realidade lhe impõe.

O cotidiano das escolas indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, as estratégias de ensino e aprendizagem, os caminhos para uma formação integrada, intercultural, interdisciplinar e transdisciplinar do educando, são trabalhados a partir da realidade da comunidade em que a escola indígena ou espaço cultural está situado, visando à transformação da realidade e à melhoria da qualidade de vida. Isto permite uma troca significativa de experiências entre educandos, professores, pais, anciãos, sábios, caciques, artesãos e demais lideranças, o que suscita uma relação de partilha, cooperação, participação ativa e engajamento político e compromisso de cada povo.

#### 7.4 Cadernos de pesquisa, planejamento e acompanhamento.

A partir dessa perspectiva, as ações do professor indígena podem amparar-se nos seguintes instrumentos:

**Caderno de Pesquisa ou de Campo:** É instrumento em que o professor registra suas análises, reflexões e constatações da realidade comunitária, familiar e profissional. Isso possibilita a sistematização da pesquisa, organização das atividades e avaliação da aprendizagem, estimulando a tomada de consciência e a reflexão sobre a prática.

**Caderno de Acompanhamento e Registro:** Serve de auxílio para o processo de acompanhar e avaliar os educandos. Nesse instrumento, o professor indígena registra o

desenvolvimento do estudante no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem, seja nos estudos teóricos, seja nas atividades práticas, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, profissionais e intelectuais. Além desse instrumento, o professor indígena poderá, também, elaborar relatórios fotográficos e de vídeos, das atividades realizadas a partir do projeto de aprendizagem.

**Caderno de Planejamento ou Didático:** Possibilita o debate e aprofundamento dos temas. É por meio deste que o professor indígena fará a sistematização/planejamento do caminho a ser percorrido. Em face disso, os conteúdos são ampliados, correlacionados; são realizadas as experiências e, posteriormente, a avaliação da aprendizagem, considerando o compromisso e a dedicação de cada educando.

Vale ressaltar que a utilização de tais instrumentos não é obrigatória. Passa pelo consenso da comunidade escolar, tendo em vista o processo de autonomia das escolas indígenas. No entanto, essa proposta pode possibilitar registros mais sistemáticos dos saberes indígenas, subsidiar a produção de materiais pedagógicos diferenciados, a valorização das culturas indígenas e as práticas de avaliação da aprendizagem, dentre outros.

## **8 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

O processo de educação da criança indígena é bem diferenciado. Desde a mais tenra idade, a criança já é inserida nas práticas socioculturais de seu povo. Ela vivencia plenamente sua infância aos seus moldes, brincando e se apropriando dos saberes, conhecimentos e práticas corporais, em suas relações com os adultos e com outras crianças.

Na Educação Indígena, as expressões de corporeidade têm papel significativo no processo de aprendizagem da cultura. Isto porque são através dos corpos que se processam as necessidades de subsistência e as práticas culturais que envolvem a mente e o espírito, que dão sentido à existência.

Nessa direção, o sentimento de pertencimento e de sentido decorre, também, das relações com os anciãos e sábios do povo, por meio de suas narrativas, de contação das histórias antigas e ensinamento dos costumes e tradições culturais, num processo que envolve a atualização do passado e encontro com o presente.

Ao conquistarem o direito a uma escola diferenciada, os povos indígenas precisam ser os protagonistas, no sentido de pensarem o currículo a partir de outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela instituição escolar.

Em meio a essa realidade, a criança indígena se percebe como parte do todo, ela já é alguém importante, sendo criança, aprendendo, brincando e construindo cultura no coletivo. Logo, a educação escolar indígena busca, sobretudo, envolver, significar, revelar os sentidos da existência num processo de contínua formação.

A Educação Infantil, de acordo com a legislação comum vigente, diz respeito à primeira etapa da educação básica e visa o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complementação à ação da família e da comunidade (LDB 9394/96, art.29). Essa mesma Educação também deve ser oferecida para crianças de até 3 anos, em creches ou entidades equivalentes, e crianças de quatro a cinco anos, em pré-escolas.

A inclusão das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) causa impacto em outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil. Isto abrange direitos da criança de até cinco anos à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art.206, incisos IV e VI), igualdade de condições

para acesso, permanência e pleno aproveitamento de oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I).

No que diz respeito a esse contexto sociocultural da criança indígena, a legislação educacional brasileira se manifesta, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, garantindo o direito à autonomia dos povos indígenas quanto à escolha de seus modos de educar as crianças de até 5 (cinco) anos.

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012 traz orientações, direcionadas aos que optarem pela Educação Infantil, com base nos seguintes objetivos: 1) proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; 2) reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elemento de constituição das crianças; 3) dar continuidade à educação tradicional oferecida na família; 4) articular este processo às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivo da comunidade; 6) adequar o calendário, os agrupamentos etários, a organização de tempos, as atividades e ambientes de forma a atender as demandas de cada povo.

A Resolução nº CNE/CEB 5/2012, em consonância com a legislação supracitada, garante a educação infantil como sendo uma etapa de educação e cuidados, como um direito dos povos indígenas, realizado com o compromisso de qualidade sociocultural, respeitando os preceitos da educação específica e diferenciada. Além disso, dispõe acerca da opcionalidade da educação escolar indígena e a consulta prévia à comunidade pelos sistemas de ensino.

A resolução supracitada dispõe, ainda, sobre ações que as escolas indígenas devem promover como a participação da família, dos sábios e especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade; a definição em seus projetos políticos pedagógicos, das línguas em que serão desenvolvidas as atividades escolares; a consideração com as práticas de cuidar e educar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais; a elaboração de materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil e o reconhecimento das atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena como atividades letivas.

A Educação Infantil é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. Sendo um direito, ela pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que possui a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a

partir de suas referências culturais, decidir pelo ingresso ou não de suas crianças na escola desde cedo. Para que essa avaliação expresse de modo legítimo os interesses de cada comunidade indígena, os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil entre todos os envolvidos, direta e indiretamente, com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias. Em alguns contextos indígenas, as escolas não são vistas como necessárias para cuidar e educar as crianças, papel, por excelência, da família e da comunidade. Mas, em outros, a Educação Infantil se apresenta como uma demanda política e social que deverá ser atendida pelo Estado.

Para as famílias que necessitam, a Educação Infantil indígena deverá ser cuidadosamente planejada e avaliada no que se refere ao respeito aos conhecimentos, às culturas, às línguas, aos modelos de ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos. Esses cuidados devem ser tomados para evitar que a escola distancie a criança de seus familiares, dos demais membros da comunidade, dos outros espaços comunitários e até mesmo, em alguns casos, da sua língua materna.

Com relação à autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, em seu art. 8º, § 2º, as propostas pedagógicas para os povos que optaram pela Educação Infantil devem: a) proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; b) reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; c) dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; d) adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender às demandas de cada povo indígena.

Além disso, tais propostas devem garantir o acesso das crianças não apenas aos conhecimentos tradicionais de seus grupos sociais de origem, mas também aos conhecimentos de outros grupos ou culturas. As brincadeiras tradicionais das infâncias indígenas também devem ser consideradas práticas de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, físico e motor, reconhecendo as práticas de acesso e partilha de conhecimento pelas crianças indígenas. Crianças são compreendidas como seres sociais plenos e ativos em suas relações e sua compreensão do mundo. Por essa razão, as escolas indígenas devem considerar os elementos concebidos como importantes pelas comunidades indígenas na definição de suas

infâncias: a formação de seu corpo, as relações sociais que contribuem com seu aprendizado, as etiquetas, as éticas, enfim, os processos formativos.

### 8.1 Rotina e educação infantil: organizando tempo e espaços.

Na organização das atividades a serem desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil, é importante ter claro que as escolas e centros de educação escolar indígena deverão ter autonomia para elaborar a sua rotina. Compreende-se a rotina da Educação Infantil como o processo de organização dos espaços e atividades que se desenvolvem junto à criança, constituindo-se, ainda, em um instrumento auxiliar do planejamento ou projeto que está a serviço do Currículo. Este, quando cumprido, atende à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu artigo 29, deixando explícita a finalidade da Educação Infantil de desenvolver integralmente a criança considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Ao pensar rotina para as crianças, deve-se ter claro que o cuidar e o educar são conceitos que jamais devem estar separados ou preteridos um em função do outro, garantindo que a criança tenha efetivado o direito à aprendizagem e possa se desenvolver de forma integral.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que, nas práticas pedagógicas, é importante que as crianças tenham sua aprendizagem baseada nos princípios éticos, políticos e estéticos, de forma a contribuir na formação da criança cidadã, pertencentes a uma vida em comunidade. Assim, ao planejar o projeto de aprendizagem, deve-se levar em conta que essa criança está em pleno processo de desenvolvimento de suas habilidades, aprendendo nas relações estabelecidas e construindo e desconstruindo seus conceitos.

Especificamente no caso da criança indígena, esta conta com uma legislação própria que lhe garante autonomia quanto à adesão à educação formal e modos de educar as crianças de até 5 anos. Nesse contexto, o processo de ensino deve proporcionar um currículo que propicie um conhecimento de suas especificidades, como os costumes de seu povo, sua trajetória, sua língua materna, suas relações sociais e, por fim, a organização de cada grupo, conforme seus espaços, calendário e demandas.

Ao desenvolver atividades voltadas ao processo letramento, atentar para a questão do bilinguismo. Deve-se garantir que nas atividades estejam presentes as múltiplas linguagens,

como: dramatização, música, poesia, literatura, cinema, fotografia, dança, movimento, desenho, grafismo corporal, facial e em objetos, parlendas, trava-língua, contação de histórias, adivinhas e pintura etc.

Ao trabalhar com as crianças da Educação Infantil, recomenda-se buscar a formação integral desta, sabendo que todas as ações executadas devem ter caráter intencional, serem desenvolvidas a partir de um planejamento bem elaborado, conjugado a uma rotina pensada para ela. Então, deve-se inserir em seu espaço de educação indígena atividades não apenas de desenvolvimento da inteligência, mas da personalidade, experiências, práticas e artísticas, buscando estimular o respeito mútuo entre as crianças indígenas e suas culturas, responsabilidades, valores, respeito ao professor, tuxaua, pais, mães e anciãos.

Quanto ao processo de avaliação e acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança da educação infantil, cada escola indígena e CMEEI deve ter autonomia para elaborar e aplicar instrumentos avaliativos condizentes com a demanda e realidade infantil indígena. Nessa direção, é importante frisar que a avaliação na Educação Infantil não tem caráter de seleção, promoção ou classificação, mas de registro e acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Segundo as DCNEI, esse procedimento pedagógico e legal deve garantir quatro procedimentos, quais são: 1) A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); 2) A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); 3) Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; 4) A não retenção das crianças na Educação Infantil.

No fazer cotidiano nos espaços da Educação Infantil, é importante que se garanta um contínuo processo de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

## **9 O ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Ensino Fundamental, no contexto da escola indígena, durante muito tempo foi a única etapa oferecida nas escolas indígenas. Ainda hoje, sua universalização continua a ser uma meta a ser alcançada, pois os sistemas de ensino ainda carregam o desafio de garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa dessa etapa.

Para a garantia do Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, será necessária a conjugação de sua oferta com as políticas públicas destinadas aos diferentes âmbitos da vida dos estudantes indígenas e de suas comunidades. Assim, as políticas educacionais devem estar articuladas, por exemplo, com as políticas ambientais, territoriais, de atenção à saúde, à cultura, ao desenvolvimento econômico e social, para que sua oferta esteja adequada, de modo mais efetivo, às concepções e modos de ser indígena.

Nesse sentido, a criação e implementação de políticas educacionais diferenciadas e específicas para as populações indígenas, requerendo as condições supracitadas de articulação com outras políticas públicas, é condição essencial para a garantia do direito à educação escolar a estes agentes sociais.

O Ensino Fundamental, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deverá se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade. Essa cidadania poderá ser construída por meio do acesso aos códigos da leitura, da escrita, das artes, dos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades. Noutros termos, o Ensino Fundamental deve assumir a função de propiciar aos estudantes indígenas os conhecimentos escolarizados fundamentais para o trânsito das suas vivências dentro e fora da comunidade.

O Ensino Fundamental deve, ainda, aliar às práticas educativas as práticas do cuidar, no atendimento às necessidades dos estudantes indígenas desta etapa da Educação Básica em seus diferentes momentos de vida- infâncias, juventudes e fase adulta-(RESOLUÇÃO CNE/CEB nº05/2012, art.9º, inciso 2º). Sendo assim, os cuidados corporais e afetivos, de acordo com os sentidos que lhes atribui cada comunidade ou grupo indígena, precisam se constituir em parte das ações educativas estendidas a todos os estudantes, atendendo aos diferentes grupos ou categorias de idade definidos comunitariamente.

A ludicidade como estratégia pedagógica, por exemplo, não deve restringir-se ao universo da educação infantil, podendo perpassar vários momentos do processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas que ofertam o Ensino Fundamental. De acordo com essa orientação, as brincadeiras, as danças, as músicas e os jogos tradicionais de cada comunidade e das diferentes culturas precisam ser considerados componentes curriculares ou instrumentos pedagógicos importantes no tratamento das “questões culturais”, tornando mais prazeroso o aprendizado da leitura, da escrita, das línguas, dos conhecimentos das ciências, das matemáticas e das artes.

A organização do Ensino Fundamental das escolas indígenas de Manaus poderá ser definida nas formas de ciclos, seriação, etapas ou módulos, destacando que as escolas indígenas possuem autonomia para, na definição de seus projetos políticos pedagógicos, organizar o Ensino Fundamental de acordo com as especificidades de cada contexto escolar e comunitário. Devendo essa organização ser definida coletivamente entre a comunidade escolar e a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena.

As escolas indígenas, dentro de sua autonomia, devem adequar os currículos do Ensino Fundamental aos tempos e aos espaços da comunidade, atentando para os diversos tempos e modos de aprendizagem de cada estudante indígena. Nesse sentido, os currículos e os programas escolares devem ser flexíveis, adequados ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes indígenas nas dimensões biopsicossociais, culturais, cosmológicas, afetivas, cognitivas, linguísticas, dentre outras. Corroborando com este objetivo, cabem aos professores indígenas do Ensino Fundamental a construção e a utilização de métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às características e necessidades cognitivas e culturais dos estudantes de sua comunidade.

O conjunto dessas orientações está em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que reconhece, em seu art. 40, o direito dos povos indígenas de terem respeitadas as suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica 2013.

Na mesma direção, a Resolução CNE/CEB nº 3/99, ao reconhecer as condições das escolas indígenas como instituições educativas regidas por normas e ordenamentos jurídicos

próprios, autoriza os professores indígenas ao exercício da gestão pedagógica e administrativa de suas práticas escolares diferenciadas.

Além disso, a Resolução CNE/CEB 05/2012 enfatiza a obrigatoriedade do Estado em ofertar e promover a universalização do Ensino Fundamental nas comunidades indígenas que demandam tal etapa de escolarização.

É importante ressaltar que, a partir das legislações supracitadas, as escolas indígenas devem ter autonomia para a utilização de seus processos próprios de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

No entanto, até o presente momento, trabalham, a partir da proposta de organização desta secretaria, a multisseriação. Para atender o Ensino Fundamental I (anos iniciais), a proposta é a turma multisseriada. Para o Ensino Fundamental II (anos finais), a proposta vigente é o Projeto Itinerante, até que se crie uma nova proposta de organização dessa etapa de ensino, de acordo com a legislação da educação escolar específica e diferenciada.

Ressalta-se que o Projeto Itinerante não deve ser uma proposta definitiva para atendimento educacional dos povos indígenas por esta secretaria, pois estes, por meio de suas formas organizativas, tem autonomia para construir, em tempo oportuno, propostas de educação diferenciada.

## **10 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

A prática pedagógica e as atividades planejadas do processo ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos se fundamentam nos conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos e nas vivências do cotidiano nos âmbitos individual e coletivo, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 13/2012. Estas características estão, também, associadas adequadamente à dinâmica da Educação Escolar Indígena, em cujas práticas pedagógicas não podem se distanciar das suas finalidades e funções específicas, com referência de sentido baseado nos saberes e conhecimentos tradicionais de cada povo indígena.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), realizou em 2007 diagnóstico, oriundo de um processo de discussão realizado por uma comissão interinstitucional e de representantes indígenas, e propôs medidas com relação à Educação.

É direito assegurado às comunidades indígenas, contudo opcional, tendo em vista as prerrogativas dos processos próprios de aprendizagem tradicionais étnicos, cabe à comunidade a decisão do ingresso ou não nos espaços educacionais a partir da primeira infância e na fase adulta.

Caso a comunidade apresente demanda, a Escola buscará atender na perspectiva de contribuir para o fortalecimento ou a revitalização das culturas dos povos, considerando que a escola em contexto indígena configura-se como dispositivo de reafirmação de identidade política e, face ao estado, de política de identidade, considerando as especificidades de saberes e conhecimentos tradicionais. Este dispositivo constitui parte essencial para a adequação da Educação de Jovens e Adultos, no contexto da educação escolar indígena, considerando as propostas, as formas de aprendizagem e os componentes curriculares, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010:

[...] o projeto político pedagógico e o regimento escolar devem propor um modelo pedagógico adequado a essa modalidade de ensino “assegurando a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências.” Conforme este, os componentes curriculares devem favorecer condições de igualdade formativa, adequando tempos e espaços educativos em face das necessidades específicas dos estudantes (apud Parecer CNE/CEB nº 13/2012, p. 391).

Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica orientam que os cursos de EJA devam pautar-se pela flexibilidade tanto no currículo, quanto no tempo e espaço escolares, visando:

a) romper a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos; b) prover suporte e atenção individual as diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas; c) valorizar a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; d) desenvolver a agregação de competências para o trabalho; e) promover a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho; f) realizar sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos.

No que se refere à Educação Escolar Indígena, a EJA deve estar adequada às realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas, vinculando-se aos seus projetos de presente e futuro. Sendo assim, é necessária a contextualização da proposta pedagógica de acordo com as questões socioculturais, devendo, para isso, ser discutida com a comunidade indígena.

O documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) traz a orientação de que seja garantida a implantação da EJA nas escolas indígenas quando necessário e respeitando a diversidade e especificidade de cada povo, com ampla participação dos povos indígenas, sem substituir o Ensino Fundamental regular.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 destaca a integração dos sujeitos envolvidos, combinando, de forma valorativa, a integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional, de acordo com a Meta 10, estratégia 10.3:

[...] fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação à distância.

Dessa forma, a EJA em comunidades Indígenas deverá reconhecer os princípios e direitos já garantidos por bases legais, de respeito em relação aos saberes tradicionais, às especificidades das línguas indígenas, aos processos específicos de aprendizagem e à construção do projeto político pedagógico em diálogo com as comunidades indígenas. Além disso, o ensino na EJA deve ser intercultural, bilíngue, interdisciplinar e diferenciado, por

meio dos projetos pedagógicos e com práticas de leitura, escrita e conhecimentos tradicionais culturais.

Na perspectiva do atendimento às legislações específicas da educação escolar indígena, esta secretaria deve ofertar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos para as escolas e centros indígenas que solicitarem atendimento educacional, a partir das necessidades das comunidades mediante apresentação de demandas. A comunidade indica, em respeito à consulta prévia, o professor a ser contratado para atuar nas escolas e centros.

## **11 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

A partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, lei 13.146, de 06 de julho de 2015, em seu artigo 1º, a institui, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, apresenta uma série de normativas, visando à sua inclusão social e da cidadania.

No que tange às disposições gerais sobre a base dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional, normatizados pelos decretos nº 186 de 09 de julho de 2008, a Constituição da República Federativa do Brasil e sua promulgação pelo Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Assim, determina e considera as pessoas com deficiência aquelas que têm impedimento de longo prazo e natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Assim, compreende-se que várias foram as necessárias alterações ao longo da história para garantia da inclusão escolar e social proporcionando cidadania, perpassando pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que tinha como finalidade “[...] assegurar que os recursos, serviços e atendimentos educacionais especializados estejam presentes nos projetos pedagógicos, construídos com base nas diferenças socioculturais desse grupo” (BRASIL, 2008, p. 22-23).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constituiu-se como um serviço de apoio especializado aos estudantes com deficiência (BRASIL, 2011b). Esse apoio compreendia um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógico organizados institucional e continuamente [...]” (BRASIL, 2011a, art. 2º, §1º), com caráter complementar à formação dos estudantes com deficiência e transtorno globais do desenvolvimento, bem como um serviço suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011<sup>a</sup>). O AEE apresentava-se como um serviço realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Deve se integrar à proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e articular-se com as demais políticas públicas.

No contexto da Educação Escolar Indígena, as discussões são bastante recentes e implicam em ter como referência o fato de ser concebida como: educação escolar comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1998, p. 24-25). Contudo, a interface entre essas duas modalidades, Educação Especial e Educação Escolar Indígena, está por ser construída, pois ainda há pouco diálogo e convergência.

Compreende-se que a temática precisa ser discutida entre os professores e comunidades indígenas, uma vez que as culturas devem ser compreendidas pelos símbolos e significados construídos coletivamente. Nesse aspecto, tornam-se necessárias negociações e traduções culturais.

Vários são os estudos sobre a implementação do AEE nas escolas indígenas. (SÁ, 2011, LIMA e COSTA DE SOUZA, 2013) revelam que a forma de pensar a concretização da Educação Especial tem sido semelhante à cultura não indígena: busca-se a organização do AEE, sobretudo por meio da criação de SRMs. Tais pesquisas indicam que o grande desafio encontra-se na formação de professores especializados para a execução dessa política.

A Resolução nº. 5/2012 estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Educação Básica, de competência do Ministério da Educação (MEC). Deve realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas e criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitam de atendimento educacional (BRASIL, 2012, art. 11, §1º).

Compreende-se que, no que tange à inclusão de estudantes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Superdotação/Altas Habilidades e a organização e funcionamento do AEE nas escolas indígenas, o MEC avançou recentemente no fato de normatizar que as garantias e as exigências para o direito à educação da modalidade Educação Especial estejam presentes também na Educação Escolar Indígena.

Contudo, não dialogou sobre a forma como aconteceria tal atendimento num contexto diferenciado e específico, respeitando os elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena previstos nas Diretrizes (BRASIL, 2012, art. 4, inciso I a V). Exemplificando a legislação acima citada, não apresentou orientações claras capazes de garantir o direito à educação aos indígenas com deficiência, bem como a elaboração para construção da interface entre educação especial e educação escolar indígena.

Na interface dos relacionais ou citados, a Educação Especial no contexto da educação diferenciada constitui-se em um novo campo de estudos assentado em políticas culturais que

atendam às demandas dos movimentos sociais tradicionalmente excluídos das políticas educacionais. Assim, esse estudo fundamenta-se na perspectiva socioantropológica, com ênfase nos estudos culturais, representado pelo pensamento de autores, como: Garcia (2008), Sousa Santos (2004), Hall (2003), Bhabha (1998).

Dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica em seu Art. 11, a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Laclau (2011, p. 57) entende que existem “sujeitos” na realidade que se relacionam de maneira tensa com a universalidade e particularidade. Mas não podem existir identidades sob um olhar universalista, nem sob a afirmação de mera particularidade. É preciso haver uma conciliação entre esses olhares. As crianças indígenas com deficiência têm o direito à educação especial (universalismo de direito), mas o AEE não pode reduzir o seu processo educacional num pluralismo, como se fosse substantivo à escolarização. Assim, o AEE precisa ser repensado nas comunidades indígenas, por meio do diálogo entre os próprios professores para saberem operar nos interstícios sociais e culturais.

Nessa perspectiva, a SEMED, a partir de solicitação das escolas e CMEEI, deverá oferecer formações específicas, oficinas e palestras aos professores indígenas, principalmente àqueles que atuam junto a crianças com necessidades especiais. Tais ações poderão se estender aos pais, profissionais das escolas e centros, e comunidades indígenas.

## 12 OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA-CMEEI

Os CMEEIs são reconhecidos pelo governo municipal, mesmo sem base legal no âmbito do governo municipal, na estrutura desta instituição de ensino, desde 2005, quando foi criado o Núcleo de Educação Escolar Indígena-NEEI, diretamente ligado à Coordenadoria de Gestão Educacional-DEGE. Estes CMEEIs eram denominados de *espaços culturais*, entre os quais, para atender as demandas, dezoito passaram a se caracterizarem como espaços de educação indígena, na estrutura desta Secretaria, e quatro foram elevados à categoria de escola indígena, das quais duas estão situadas no Baixo Rio Negro e duas no Rio Cuieiras.

O *espaço cultural*, antes de ter sido pensado institucionalmente, constituía um lugar, provisoriamente escolhido para reuniões de deliberação e tomada de decisões da coordenação com os membros do grupo étnico. De início, correspondia a uma estrutura provisoriamente construída, pensada antes ou depois da construção das casas e ruas, passando a fazer parte da formação de um grupo etnicamente diferenciado. A cada estrutura desta, recebeu várias denominações, tais como *barracão*, *tenda*, *oca* ou *centro cultural*, conforme interesses comuns do grupo étnico.

Esses lugares de reuniões, operacionalmente, foram reconhecidos dentro da Gerência de Educação Escolar Indígena-SEMED-Manaus com a designação de *espaço cultural*. Para ilustrar, na aldeia *Pisasú Sirusawa* (língua nheengatu) – que significa Nova Esperança –, o professor bilíngue, Joarlison Garrido, 33 anos, conta que, em 1997, foi construído um “chapéu-de-palha”, na aldeia de designação Baré, no início da sua organização. A estrutura media dez metros quadrados, cercada por madeira, com piso de barro. Esse espaço foi denominado de *Uka Yanesuãtisá*, que significa “casa de encontro”.

O termo “barracão” é utilizado pelas associações Sateré-Mawé, como espaço destacado fisicamente e que serve de “encontros”, acomodando várias finalidades e sentidos. Mesmo com outra denominação, esse espaço tem relevância nos grupos com seus pertencimentos étnicos específicos, a exemplo dos de designação Kokama, Apurinã, Tikuna, Kambeba, Karapãna e associações das mulheres do Alto Rio Negro.

Estruturas físicas com nomes na língua indígena e com essa função, a de atribuir sentidos de encontros de referência étnica, possibilitam relações de parcerias para garantir educação diferenciada na estrutura institucional de ensino municipal. A intenção da relação política, econômica e cultural se desenha pelo aspecto étnico ou pluriétnico contido no valor

material do artesanato, da comida, da pintura, dos discursos étnicos, derivados de uma autoconsciência individual e coletiva formada.

O *espaço cultural* representa o espaço relacional da memória coletiva dos membros, muitas vezes ativada por circunstâncias sociais antagônicas, a partir da qual este lugar se torna espaço da sistematização pedagógica da autodefinição étnica ou pluriétnica da organização. Com o tempo, com as mesmas referências de sentido, o *espaço cultural* passa a ser redefinido como objeto a ser pensado no âmbito da educação escolar indígena. A partir dessa reelaboração de referência no âmbito do protagonismo indígena, seus critérios de identidade devem ser orientados para as propostas pedagógicas da educação escolar indígena diferenciada.

A memória atualiza ou cria critérios étnicos, os quais se tornam instrumentos no discurso dos adultos e reafirmam uma maneira de pertencimento. A partir do vínculo com o passado de pertencimento, os protagonistas potencializam as relações sociais com os recursos do seu meio ambiente, formando, assim, um conjunto de práticas que norteiam a educação diferenciada. Essa relação reelaborada na educação reforça os critérios objetivos como identificadores de uma organização coletiva de designação indígena.

Ocasiona um encontro, por meio da memória, entre o tempo agrícola, que se refere ao lugar de origem, com o tempo cronológico no contexto metropolitano, a partir do qual processam uma forma organizativa. A nova geração, pertencente às associações étnicas e, mesmo não experimentando o tempo memorável de gerações passadas, o reproduz nas relações entre seus membros, porque lhes foi passado pelos avós, pais, tias e afins que chegaram a Manaus, permitindo-lhes integrar as representações mentais na elaboração da identidade social.

O *espaço cultural* pertence ao espaço relacional mais amplo e delimitado pelos moradores, nas suas formas organizadas, que se configuram em território de relações étnicas, com suas ruas, seus terrenos, suas casas, suas plantações, seus locais de coesão e das assembleias, traços extensivos que constituem territorialidade. O espaço material é limitado, fruto da arrumação, que supõe seus níveis de autonomia do grupo étnico, que consiste na sua organização, no planejamento, na capacidade de construir, na sua forma coletividade que impõe uma ordem de decomposição da sua linguagem, como território de convivência, que explicita a organização das coisas e dos discursos étnicos.

Como referência de sentido étnico, o espaço físico de convivência diz respeito ao lugar que acolhe por meio de conceito, palavra e representação, e é acolhido pelas suas circunstâncias, isto é, pelo que é construído em sua volta, envolvendo coisas e pessoas, tornando-se espaço sociocultural, portanto, território relacional.

Este conjunto de significados, que marca a política de identidade e integra a educação indígena, ilustrada em torno da expressividade e uso das línguas maternas, deve fazer parte do processo ensino e aprendizagem da educação escolar indígena, como dimensão de relações que determinam espaço social e dizem do lugar que possibilita o estar-com, na *proximidade* dos assuntos e das representações, que empiricamente caracterizam o ponto de vista de um *espaço cultural*, como ponto de partida e de chegada do fazer pedagógico.

No seu conjunto de objetos, o *espaço cultural* representa relações de um território étnico ou pluriétnico, que abrange relações para além do limite da morada, isto é, abrange tanto os lugares de extração e troca de sementes, como as praças, reconhecidas como lugares de venda e troca de artesanato indígena, quanto às agências de relacionamento. O *espaço cultural* traz a convergência das relações cartografadas sócio e culturalmente, que definem uma forma de territorializar com suas designações específicas.

De forma estratégica, enquanto discurso étnico, introduzido nas pautas de reivindicações pelas lideranças e suas formas representativas, durante as duas últimas décadas e acatado no governo municipal, a partir do ano de 2006, sua natureza política tornou-se a base em que foram assentados os pressupostos pedagógicos que definem a sua institucionalização.

A prática de trabalho com artefatos e recursos, circundantes do seu mundo social, aliada à educação indígena, deve estabelecer, concomitantemente, um campo de possibilidade de ser mais do além do artefato, da produção dos instrumentos, como atualidade e manifestação do seu estado de coisas. Essa forma de habitar racionalmente representa a força da autodefinição dos protagonistas, princípio na qual se assenta o reconhecimento pela instituição que administra o sistema de educação do município. Com efeito, a *praxis* dos indígenas é que atribui valores às ações e representações pedagógicas, como condição de possibilidade de realização, nos casos específicos de uma educação indígena.

A *praxis*, como categoria elaborada no processo de luta e conquista, provoca deslocamento de termos, como a ideia de “tradicional”, que, relacionada a esse processo de autoidentificação, mais se aproxima das necessidades cotidianas, como *praxis étnica*,

desinstalando-se do passado, como, também, a noção de “comunidade”, com o mesmo sentido de “aldeia”, que são termos operacionais e menos analíticos, usados tanto pelos indígenas que moram nos bairros das zonas metropolitanas, quanto por indígenas que moram às margens dos Rios Negro, Tarumã e Cuieiras.

O uso desses termos, bem como as estruturas físicas que os constituem formas de vida oriundas dos povos indígenas, precisa relativizar as formas dicotômicas, conceituadamente, definidas nas concepções teóricas de campo e cidade, rural e urbano. Seu uso relativiza, da mesma forma, termos coextensivos a estas dicotomias, presentes na concepção de educação rural, nas classificações de camponês, ribeirinhos, agricultores, migrantes. Tais classificações, não com menos intensidade, usualmente conduzem a pensar que professores indígenas, professores de saberes tradicionais, lideranças e demais indígenas, que vivem em suas várias formas associativas, supostamente desenvolvem seu cotidiano à margem da vida dos centros urbanos, das decisões políticas relativas aos direitos fundamentais da pessoa, para as quais se reserva apenas uma política de estado mínimo.

A educação indígena, como objeto da pedagogia, deve superar essas formas de classificação e considerar o próprio aluno e o professor envolvidos nesse processo, em que são elaborados ou sistematizados os conhecimentos que atendam e respondam aos desafios e exigências do tempo presente e qualifiquem professores e estudantes para enfrentar os desafios e exigências hodiernas e do tempo futuro da sociedade brasileira.

Com base nesses critérios, o processo de ensino e aprendizagem deve partir do próprio espaço social da organização indígena por meio de um currículo específico. Este precisa abranger aspectos que se relacionam com a autoatribuição dos agentes sociais, para superar as possíveis dicotomias que se tornam obstáculos de compreensão desse processo pedagógico no contexto de Manaus. É de fundamental importância a vigência de uma educação indígena que considere os sujeitos na sua forma organizativa, na qual pensam, fazem e sentem, como portadores atuais de seus conhecimentos.

A partir desses critérios de autonomia e de autoatribuição, o governo municipal criará bases legais, a partir da discussão do entorno da criação das categorias “professor indígena” e “professores especialistas de saberes tradicionais”, de acordo com as orientações da Convenção 169 da OIT. Transformadas em lei, essas categorias deverão ser contempladas no plano de carreira, cargos e salários na estrutura municipal de ensino.

Essa base legal deve ser entendida como efeito dos contextos específicos ou situacionais. A participação e o consenso devem ser critérios das decisões, sobretudo, quando o cerne da questão de tomada de decisão for precisamente a permanência ou não dos professores especialistas de saberes tradicionais, por tempo determinado ou indeterminado, no quadro permanente dos servidores públicos da secretaria de educação.

A decisão de concurso público, ou contratação dos dois cargos citados acima, deve levar em consideração várias possibilidades ao criar a figura do indígena como servidor público, com o consenso da “aldeia” ou das chamadas “comunidades” indígenas, possibilidades que podem dar certo, ou não, diante de situações permanentemente fluidas e específicas, sobretudo em determinadas situações em que este servidor passa a não ser mais aceito pelos membros destas localidades específicas por razões tácitas de conflitos internos ou por outras razões circunstanciais, por exemplo, quando uma organização étnica se desfaz, ou seus membros se deslocam para outros lugares, de forma a não ter mais discentes para serem atendidos.

O fazer educação de modo sistemático, aliado ao princípio da autodefinição, tanto deve promover, estrategicamente, um modo tradicional indígena, quanto deve marcar a especificidade de uma educação indígena, porque leva em consideração o estudo das línguas, a oralidade, os saberes dos povos e os conhecimentos universais, que se interagem na modalidade de ensino.

A educação indígena, no município de Manaus, compreendida entre as modalidades do sistema de ensino, deve manifestar com clareza suas especificidades e distinções em relação a outras modalidades de ensino e do sistema de ensino não indígena, na forma curricular de ensino, a partir desse princípio e pressuposto coletivos, historicamente elaborados. A questão que vigora na contemporaneidade consiste na viabilidade de uma humanização<sup>4</sup> do mundo social, em que indivíduos e coletividades se encontram em constante estado de busca do melhor sentido de vida.

A educação indígena deve compor condições de possibilidades com esse princípio de finalidade de humanização, por meio de propostas curriculares. Essas propostas curriculares, fundamentadas nas leis municipais que regem a educação indígena, devem orientar a relação dos professores e lideranças indígenas com o governo municipal e secretaria de educação,

---

<sup>4</sup> Cf. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

para evitar formas assistencialistas na operacionalização das ações objetivadas e promover políticas de educação indígena nas suas formas específicas.

A educação indígena não pode institucionalizar saberes e práticas tradicionais, criando formas que separam, durante qualquer processo que se constituem atividades pedagógicas, os professores indígenas, e outros membros envolvidos nessas atividades, das suas produções impressas, audiovisuais, artísticas, teatrais, retirando-lhes os direitos autorais dos produtos ou de quaisquer formas de resultado de suas produções.

Da mesma forma, os organogramas e formas de hierarquia organizativa da secretaria de ensino devem ser esclarecidos como facilitadores dessas produções e práticas pedagógicas e não devem restringir ou tirar o protagonismo dos professores indígenas e dos professores especialistas de saberes tradicionais de cada denominação, comunidade ou aldeia. Quaisquer ações da secretaria de ensino devem contribuir e não enfraquecer os sentidos do ensino e aprendizagem relacionados aos conhecimentos tradicionais, elaborados nos contextos específicos dos povos indígenas.

Esses espaços, por um lado, precisam integrar processos diferenciados de construção e solidificação de identidades coletivas, razão pela qual os sujeitos passam a constituir critérios distintos e identificadores do reconhecimento da educação indígena, “dentro de um panorama de luta por direitos humanos e sociais”, como contraponto a uma política de educação de base integracionista (BRASIL, 1998)<sup>5</sup>.

Por outro lado, no plano coletivo, esses critérios precisam ser redesenhados em contexto da Educação Escolar Indígena, para ganharem pressupostos discursivos que influenciem pedagogicamente e favoreçam o desenvolvimento de currículos e programas específicos, e ao mesmo tempo darem possibilidade para desenvolver, nas localidades específicas, seus critérios de identificação.

Os critérios de identidade, que procedem dos saberes tradicionais, vinculados à memória coletiva dos povos da Amazônia, à relação com a biodiversidade, com suas formas peculiares de uso e manejo dos recursos naturais, devem integrar no processo de ensino e aprendizagem dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena e das Escolas Indígenas.

A educação escolar indígena deve, nos seus processos pedagógicos e curriculares, promover as relações de políticas de identidade, num comprometido diálogo com seus sujeitos e a instituição de ensino, modo pelo qual não se pode mais tratar os espaços de

---

<sup>5</sup> Cf. BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEEI. Brasília, 1998.

educação indígena sem a efetivação de um reconhecimento jurídico no âmbito municipal, considerando os vários níveis de autonomia, os princípios de liberdade pelos quais são orientadas as concepções de educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada.

Nessa perspectiva, a educação escolar, efetivada nos CMEEIs, corresponde à parte diversificada do currículo comum a que as escolas indígenas concretizam. Dessa forma, os conteúdos trabalhados nos centros correspondem, especificamente, aos aspectos da cosmovisão de cada povo explicitado em suas formas de saber, viver, pensar e vivenciar suas culturas, pois a ênfase se processa por meio da aprendizagem da língua indígena.

A ação educativa nos CMEEIs deve ser norteada pelos princípios da interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, especificidade, diferenciação e comunitarismo, que constituem fundamentos da educação escolar indígena, de modo a assegurar às comunidades indígenas:

- I- O direito de revitalizar e fortalecer suas culturas e língua materna;
  - II- A democratização do acesso e da permanência, da qualidade social da educação e da gestão;
- Finalidades:
- I-Promover a interlocução entre conhecimentos indígenas e conhecimentos científicos;
  - II- Fortalecer e consolidar saberes indígenas por meio do diálogo intercultural;
  - III-Socializar experiências educativas nas comunidades indígenas a partir de seus critérios étnicos em consonância com as diretrizes de bases da Educação Escolar Indígena;
  - IV- Proporcionar aos alunos experiências da cultura tradicional de seu povo no processo de ensino e aprendizagem;
  - V- Garantir o efetivo e sistemático acesso da comunidade indígena a atividades que promovam o fortalecimento da identidade cultural;

A comunidade indígena, mediante assembleia, deve, anualmente, definir o tema do projeto pedagógico a ser desenvolvido pelo professor indígena em parceria com a comunidade. Construído coletivamente e de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada povo, o projeto pedagógico deve abarcar questões étnicas específicas como processos de alfabetização e letramento na língua materna (leitura, escrita, produção de textos); jogos; brincadeiras; rituais; danças; grafismos; desenhos; pinturas; histórias; artesanatos e outros aspectos específicos das culturas indígenas.

Em sua prática pedagógica, o professor indígena deve buscar colaboração com os caciques, sábios e anciãos da comunidade, detentores de muitos conhecimentos e saberes da língua e da cultura.

A autonomia pedagógica é uma condição essencial para o professor indígena desenvolver os processos de avaliação, acompanhamento e registro do desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes, elaborando métodos e produzindo materiais pedagógicos que enriqueçam e balizem suas práticas no ensino da cultura e, sobretudo, da língua materna.

### **13 PROFESSORES INDÍGENAS: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO**

Para uma Educação Indígena, contextualizada, bilíngue e intercultural é necessário que os professores que medeiam esse processo estejam aptos para dialogar com os diferentes conhecimentos que transitam no cotidiano da escola e da sociedade como um todo. Nesse sentido, a Educação escolar indígena poderá ser organizada, mantida e discutida pelos próprios indivíduos étnicos na elaboração de uma proposta fundamentada nos ordenamentos da lei.

A formação e profissionalização do professor indígena apontam para a necessidade de propostas que possam subsidiar práticas de docência significativas para os diferentes povos. Formação docente que dê alcance a esse profissional de maneira que este encontre suporte teórico-prático para uma práxis na qual o conhecimento formal não caminhe na ilharga, mas conjuntamente com os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades que atuam. Nesse sentido, o Decreto 6.861/2009, Art. 5º, determina que o apoio para ampliação da oferta da educação indígena compreende também a formação inicial e continuada dos professores indígenas e de outros profissionais da educação. Nessa perspectiva, essa formação deverá corresponder à “constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena” (DECRETO, 6861/2009, Art.9º, I).

Da mesma forma, a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, constituindo princípios de formação que devem ser prioritários como por exemplos, valorização das línguas indígenas, reconhecimento do valor e efetividade pedagógica diferenciados de ensino e aprendizagem, promoção de diálogos interculturais, articulação entre os diversos espaços formativos e sujeitos envolvidos. Desse modo, a formação ofertada precisa ter como objetivo o exercício integral da docência e da pesquisa como princípio pedagógico.

Do mesmo modo, no Capítulo II, Art. 5º, diz que “a formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado”. Assim também, no Art. 6º, diz que “os sistemas de ensino devem garantir aos professores indígenas a formação inicial em serviço e, quando for o caso, a formação inicial e continuada concomitante com a sua escolarização” (RESOLUÇÃO Nº 1, 2015).

Também, no Art.6º, §1º, “a formação inicial e continuada em serviço deve ser assegurada aos professores indígenas, garantindo-se o seu afastamento, sem prejuízo do calendário letivo das escolas indígenas”. De conformidade, o Capítulo III, no Art. 24, determina que “a formação de professores indígenas deve ser priorizada nas políticas de Educação Escolar Indígena dos respectivos sistemas de ensino”. Assim, os sistemas de ensino devem garantir as experiências exitosas para uma efetiva formação com qualidade sociocultural.

Baseada nesses ordenamentos legais, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus assegurará aos professores indígenas condições concretas, tanto de recursos financeiros como humanos, que possam subsidiar uma prática diferenciada, mas que considere o diálogo necessário para que o conhecimento não seja direito somente de alguns, mas que sejam partilhados na garantia do direito à educação e cidadania, visto que os professores indígenas que atuam na Secretaria Municipal de Educação formam campos de saberes diferenciado, pois são professores que atuam na escola indígena e professores que atuam nos centros culturais. Ambos possuem atribuições complexas, pois o professor da escola indígena trabalha com os objetos do conhecimento pautado na diretriz curricular. Por outro lado, o professor do espaço cultural tem a responsabilidade de revitalizar e vitalizar a língua materna e os objetos da cultura como conhecimento necessário para manutenção dos saberes tradicionais de designação étnica.

Partindo desse pressuposto, o professor indígena deve reconhecer que sua atuação docente fortalece e valoriza a interdisciplinaridade e a interculturalidade. Assim, de acordo com a efetivação das políticas públicas como resultado das inúmeras reivindicações dos povos indígenas por uma educação escolar diferenciada, a formação continuada deve seguir na direção de efetivação desse resultado, oferecendo uma formação que tenha os pressupostos dos sujeitos de direitos, o sujeito indígena.

Nessa perspectiva, priorizar a organização do trabalho pedagógico, para realizar uma prática docente com qualidade, é uma das estratégias para ressignificar a prática da política da educação escolar indígena, que está associada à formação dos professores indígenas.

A escola indígena considera importante a formação dos professores e o planejamento pedagógico, incluído num mesmo processo que considera o cotidiano dos indígenas. A formação deve ser trabalhada em parceria com a proposta da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, já que a formação indígena é diferenciada para atender as demandas e

suprir as necessidades do professor indígena independente da categoria escola ou centro de educação escolar indígena.

Assim, oferecer uma formação continuada diferenciada é primordial para o êxito nas ações, pois ela assume a interlocução entre o fazer e a proposta oferecida no espaço educativo, fortalecendo e vinculando a riqueza e a diferença linguística e cultural, na qual abre-se um processos reais que produzem as organizações indígenas, como possibilidade de reconhecimento dos seus critérios objetivos, vistos por elas como critérios culturais, na relação com o Estado (ALMEIDA; SANTOS, G.S. 2008). A formação continuada traz, também, a importância de elaborar a partir destes critérios formas de educação e práticas pedagógicas, com referência de sentido ligada a suas demandas de educação.

Portanto, o diálogo no processo formativo deve ser primordial para ouvir dos próprios sujeitos suas expectativas e necessidades, considerando as diversas culturas, as diversas etnias, o espaço geográfico e as diversas identidades na qual deverá ser incentivada a continuação do papel socioeducador da comunidade e se repassar os conhecimentos requisitados para transitar na sociedade envolvente.

### 13.1 Perfis do professor indígena

Na intencionalidade de instruir quanto ao perfil esperado do professor indígena que estaria sendo formado, seja na formação inicial ou continuada pelos estabelecimentos de ensino, visto ser uma exigência resultante das discussões dos movimentos políticos e sociais indigenistas, a Resolução nº 1, de 07 de janeiro de 2015, no Capítulo II, Seção I, deixa definido os perfis que devem ser desenvolvidos na formação do professor indígena, como por exemplo:

1. Que o professor possa atuar e participar em diferentes dimensões da vida da comunidade, considerando cada especificidade;
2. Que tenha conhecimento e utilize a língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem;
3. Estar apto a realizar pesquisa com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de sua comunidade;
4. Poder articular a proposta pedagógica da escola, a proposta política de sua comunidade e de seu território com a sua formação de professor indígena;

5. Realizar articulação entre as diferentes linguagens, orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais, no âmbito da escola indígena;
6. Apreender os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e utilizá-lo de maneira interdisciplinar, transversal e contextualizado, considerando a realidade sociocultural, econômica, política e ambiental de cada povo indígena;
7. Elaborar materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades;
8. Subsidiar a construção de metodologias de ensino e aprendizagem que sintetizem e potencializem cada contexto escolar indígena;
9. Compreender as normas e ordenamentos que envolvem a política educacional dos respectivos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras;
10. Ter compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem do estudante da escola indígena e dos CEMEEIs;
11. Apresentar posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, assim como diante das problemáticas da realidade socioeducacional de sua comunidade;
12. Experimentar diferentes situações de ensino e aprendizagem para avaliar suas repercussões no cotidiano da escola;
13. Ser professor pesquisador para a construção do itinerário formativo, para melhor compreensão e avaliação do seu fazer pedagógico;
14. Ter pertencimento coletivo, principalmente ao povo e comunidade indígena.

### 13.2 Formação continuada de professores indígenas.

A formação continuada dos professores indígenas se concretiza a partir de parcerias entre a Gerência de Educação Escolar Indígena/GEEI, responsável pela operacionalização, setores internos desta secretaria e instituições de ensino superior, em seus aspectos de ensino, pesquisa e extensão.

A GEEI estabelecerá parceria, no âmbito interno, com a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério-DDPM, em diálogo com os professores indígenas, articulando, organizando e efetivando projeto formativo que atenda às necessidades dos professores de

educação diferenciada, primando para que o formador seja conhecedor das culturas indígenas e das especificidades da educação escolar indígena.

No âmbito externo, com as instituições de ensino superior – com a Universidade Federal do Amazonas, com a Universidade do Estado do Amazonas, bem como com universidades privadas –, a GEEI criará condições de possibilidades para efetivar formação, por meio de oficinas *in loco*, ou nas dependências dessas instituições, possibilitando aos professores indígenas subsídios pedagógicos para o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a proposta curricular da educação escolar diferenciada, sobretudo no que diz respeito ao ensino das línguas indígenas, técnicas de desenhos, produção de materiais pedagógicos diferenciados, dentre outros.

## **14 O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

O ato de planejar implica refletir o porquê e para quê da configuração de cada ação educativa. O planejamento é inerente à ação educativa e, sendo assim, na educação escolar de crianças indígenas, é extremamente relevante. É um processo intrínseco ao educar, pois delinea o caminho do conhecimento a ser vivenciado e construído pelo estudante. Consiste em prever e organizar as ações pretendidas de acordo com os objetivos almejados para o processo de aprendizagem.

Planejar configura antecipar uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir conforme o que foi previsto; planejar implica tanto algo que se faz antes de agir, quanto agir em função daquilo que foi pensado (VASCONCELOS, 2000, p.79). Significa um processo contínuo de pensar para onde ir, as formas de se chegar lá, visando atender às necessidades formativas dos estudantes, contextualizando com a realidade sociocultural em que este está inserido, seja na cidade, seja na aldeia.

Sendo assim, cada ação planejada deve estar carregada de intencionalidade pedagógica cujo fim é o desenvolvimento das habilidades e competências da criança indígena, em seu aspecto intelectual, físico, emocional e psicológico da criança, sempre considerando sua realidade sociocultural. Um bom plano de ensino deve se constituir de algumas características consideradas essenciais como coerência, sequência, flexibilidade, precisão e objetividade (RICARDO NERVI, 1967, p.56).

Nessa perspectiva, as atividades devem estar coerentes entre si, de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. Cada atividade precisa ser organizada do princípio ao fim, com objetividade e clareza. Vale ressaltar que o planejar não implica engessar as ações, ao contrário, faz-se necessário a abertura aos imprevistos das problemáticas sociais, políticas e econômicas que a realidade demandar na ação educativa, numa perspectiva de construir diferentes caminhos para o mesmo objetivo. A importância do planejamento consiste em que este é um “processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática social” (LIBÂNEO, 1994, p.222), sem que haja dicotomia dessas instâncias, quando se trata de educação escolar indígena.

Tais processos devem possibilitar a organicidade da documentação pedagógica, que se configura em instrumento de avaliação, acompanhamento e registro do processo de aprendizagem do estudante indígena, constituindo a memória do trabalho desenvolvido. Essa documentação poderá se efetivar por meio de anotações de falas das crianças, observação e registro dos fatos marcantes de seu processo de desenvolvimento, filmagens, fotografias das atividades, sistematização das produções da criança como textos, cartazes, desenhos, pinturas e construções artísticas dentre outros.

Em termos procedimentais, esse documento orienta a avaliação de forma participativa. Esse procedimento visa averiguar os pontos fortes e fracos, o alcance ou não dos objetivos propostos no projeto, e constatar os progressos e dificuldades no intuito da intervenção pedagógica no processo ensino e aprendizagem, visando o crescimento intelectual do estudante e, também, o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor.

Importa ressaltar que as escolas e CMEEI possuem autonomia para desenvolver, mediante suas realidades específicas, instrumentos de avaliação do rendimento escolar de seus estudantes e, quando necessário, realizar adaptações nas avaliações externas impostas. Essa avaliação pode contar com a participação, além dos professores e estudantes, dos anciãos e pais das comunidades.

Portanto, no que tange aos processos avaliativos na educação escolar indígena, a função pedagógica e didática da avaliação é de diagnóstico, acompanhamento e controle, podendo recorrer aos instrumentos de verificação do rendimento escolar. Tais instrumentos de avaliação devem ser adequados às diferentes e específicas realidades dos estudantes das escolas indígenas e Centros Municipais de Educação Escolar Indígena.

## **15 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

O currículo representa um conjunto de saberes, práticas, procedimentos, métodos e técnicas considerados necessários para a formação do cidadão que se almeja formar no processo educativo. Está presente desde a formação dos próprios educadores até suas práticas de atuação em sala de aula. Assim, o currículo é mais que conteúdos programáticos acordados como relevantes para a formação; são conteúdos considerados imprescindíveis para o desenvolvimento e a aprendizagem moral, intelectual e humana do homem (ARAÚJO, 2015, p.43).

Quanto aos dispositivos legais do currículo da educação escolar indígena, este deve estar ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola. Diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

Além disso, numa perspectiva intercultural, deve ser construído a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de futuro enquanto povos indígenas. Nessa perspectiva, deve ser flexível e adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena.

Nessa construção, ainda devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada nível, etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências e de informática.

A organização pode se dá a partir de eixos temáticos, projetos pedagógicos, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar. Além disso, os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos nas línguas indígenas, na língua portuguesa e/ou

bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação escolar indígena, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pela Secretaria Municipal de Ensino.

É importante ressaltar que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, explicitadas na Resolução CNE/CEB nº 5 de 2012, na organização curricular das escolas indígenas, alguns critérios devem ser observados:

I - de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;

II - de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas e às práticas desportivas;

III - de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;

IV - de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação 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 pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

VI - de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;

VII - da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;

VIII - de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade;

IX - de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.

Portanto, segundo esse ordenamento jurídico acerca da educação escola indígena, a observação desses critérios demanda, por parte do sistema de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.

## **16 PRINCÍPIOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS INDÍGENAS E CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Os povos indígenas têm intensificado suas lutas a fim de que suas formas próprias de organização social, seus valores, tradições, saberes, sejam garantidos e fortalecidos. Nessa perspectiva, a partir da Carta Magna de 1988, a escola passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações baseadas na interculturalidade e na autonomia política.

Trata-se de apropriação da instituição escola como espaço de fortalecimento de sua identidade, de uma educação que prima pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e especificidades dos povos indígenas. O desafio é instituir uma política que esteja em conformidade com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena. Pode-se afirmar que foi uma conquista que nasce das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção à democratização das relações sociais no país.

Segundo o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, em seu artigo 62, o funcionamento da escola indígena depende da elaboração do Projeto Político Pedagógico, dentre outras prerrogativas abaixo.

O funcionamento das escolas municipais indígenas dependerá: I – documento de solicitação da criação da escola indígena municipal por parte da comunidade; II – parecer técnico favorável do Conselho Municipal de Educação para credenciamento da escola municipal indígena; III – elaboração do Regimento Escolar; IV – elaboração do projeto político pedagógico; V – atividade docente exercida, preferencialmente, por professores oriundos da respectiva etnia.

O documento acima afirma, ainda, no seu artigo 64, que as bases do Projeto Político Pedagógico são:

I – Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica; II – Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena – RCNEI; III – as características próprias da unidade de ensino indígena em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; IV – as realidades sociolinguísticas

em cada situação; V – a participação efetiva da respectiva comunidade ou povo indígena e suas organizações indígenas.

Com base nessas constatações, a proposta de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para a Educação Escolar Indígena no âmbito da Secretaria Municipal de Manaus implica em trazer à luz alguns elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena – RCNEI.

Segundo Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, em seu artigo 14, o PPP é expressão da autonomia e da identidade escolar, como referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena, de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

Ademais, estes devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade. Deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas; deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

Nesses termos, a questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo definido no PPP com o intuito de fazer com que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas em seus territórios, em benefício do desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver.

Na mesma Resolução citada, as escolas indígenas, na definição dos seus projetos político pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena.

Ainda, segundo esse ordenamento jurídico, os projetos político pedagógicos 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.

No mesmo artigo 14 da Resolução acima citada, no seu inciso 6º, consta que os sistemas de ensino, em parceria com as organizações indígenas, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), instituições de Educação Superior, bem como outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar e implementar programas de assessoria especializada em Educação Escolar Indígena, objetivando dar suporte para o funcionamento das escolas indígenas na execução do seu projeto político pedagógico.

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico abrange três dimensões: dimensão de projeto, por reunir propostas concretas de ação e prazo de execução; dimensão do político, por entender a escola como terreno de formação de cidadãos conscientes, críticos, responsáveis, que podem atuar individual e coletivamente na sociedade, visando sua transformação; e dimensão do pedagógico, por definir e organizar os projetos educativos e as atividades necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.

O PPP é uma ferramenta gerencial que auxilia na definição das prioridades estratégicas, convertidas em metas educacionais, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem, a medir se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho. Dessa forma, é expressão da autonomia e da identidade escolar; é referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada. Deve, portanto, apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena, em consonância com as legislações nacionais e locais. Deve, ainda, explicitar as intenções, filosofias, necessidades, fortalecimento e qualificação da Educação Escolar indígena, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o que o torna ferramenta imprescindível no processo de orientação de ações educacionais.

Quanto à construção dos PPP das Escolas Indígenas e CMEEI, considera-se um procedimento que deve ser construído a partir do contexto sociocultural, no qual cada Espaço Educativo está inserido, sendo o processo de construção coordenado pela GEEI em estreita

relação participativa com os diretores indígenas, pedagogos indígenas, professores indígenas, anciãos e demais membros da comunidade escolar, envolvendo Grupo de Trabalho, que garanta uma participação plena dos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo W. Berno de; SANTOS, G. S. **Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus**. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/Universidade Federal do Amazonas, 2008.

AMAZONAS. **Constituição do Estado do Amazonas**. Manaus: 05 de setembro de 1989.

\_\_\_\_\_. Resolução Estadual nº 11/2001/CEE-AM, de 13 de fevereiro de 2001. **Fixa as normas para criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de Cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Amazonas e dá outras providências**. Manaus: 2001.

ARAÚJO, J.V.S. **Centro Cultural Tikuna: práticas pedagógicas e identidade étnica no contexto urbano**. Manaus: UFAM, 2015. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2015.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 26 de 4, de fevereiro de 1991 – **Dispõe sobre educação indígena no Brasil**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 559 de 1991. **Estabelece a criação dos núcleos de Educação Escolar Indígena**. Brasília: 1991.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria MEC/SNEB nº 60, de 8 de julho de 1992. **Institui e dispõe o Comitê de Educação Indígena junto ao Departamento de Educação Fundamental e Médio**. Brasília: 1992.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 490, de 18 de março de 1993. **Designa seus membros e suplentes do Comitê de Educação escolar Indígena.** Brasília: 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 03 de maio 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB/CNE nº 2, de 7 de abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Disponível em: <http://CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5. 1997>.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília, DF: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 14/1999. **Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.** Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf). Acesso em 19 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos** (Parecer CEB nº 11/2000). Brasília, maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004. **Promulga a Convenção N. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.** Brasília, DF: Senado Federal, 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 01/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006. **Dias letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centro de Formação Alternância (CEFFA).**

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.** Brasília, DF: Senado Federal.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 186 de 09/07/2008. **Aprova o texto da Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque em 30/03/2007.**

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovada em 11 de novembro 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sobre organização em território etnoeducacionais, e dá outras providências.**

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 5 de Dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. Nota Técnica SEESP/GAB nº. 11, de 07 de maio de 2010. **Assunto: Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.** Brasília, DF: MEC/SEESP/GAB, 2010.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 11/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (anos).**

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação do Brasil.** Brasília: 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.**

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

\_\_\_\_\_. Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº. 62, de 8 de dezembro de 2011. Assunto: **Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.** Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2011b.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº. 5, de 22 de junho 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** MEC/CNE/CEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 13/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diversidade e inclusão.** Brasília: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Brasília, DF: Senado Federal, 2014. Disponível em:

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>.

Acesso em: 20 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 1/2015. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em curso de formação.**

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB N. 7, de janeiro de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacional para formação de professores indígenas em curso de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União, 8 de janeiro de 2015

\_\_\_\_\_. Decreto nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF, Congresso Nacional, 2015.

COMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

DDPM. Projeto de Formação Continuada Indígena. **A Cultura do Letramento e Numeramento no Contexto Indígena:** Uma reafirmação política, social e identitária. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HAMBURGO, Alemanha. **Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro.** Lisboa: UNESCO; Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2017.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

MANAUS. Decreto nº 8.396 de 20 de abril de 2006. **Dispõe sobre as Competências Genéricas, a Estrutura Operacional, o Quadro de Cargos de Provimento em Comissão e de Funções de Confiança da Secretaria Municipal de Educação, e adota outras providências**. Manaus: 20 de abril de 2006.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 00016 de 14/02/2017-SEMED/GES/AM. **Atende à necessidade temporária de 12 (doze) servidores pelo prazo de 12 (doze) meses, a partir de 02.02.2007**. Manaus: 13 de fevereiro de 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica do Município de Manaus**. Manaus: 2008.

\_\_\_\_\_. 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.

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

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Manaus. Projeto de Lei nº 15/2014. **Quatro escolas municipais indígenas de Manaus terão nomenclaturas de seus respectivos nomes alterados com intuito de preservar a cultura indígena, seus costumes, crenças e tradições**. Manaus: 14/07/2014.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Manaus. Lei nº 2.000/2015. **Plano Municipal de Educação do Município de Manaus-PME**. Manaus. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus**. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/wp->

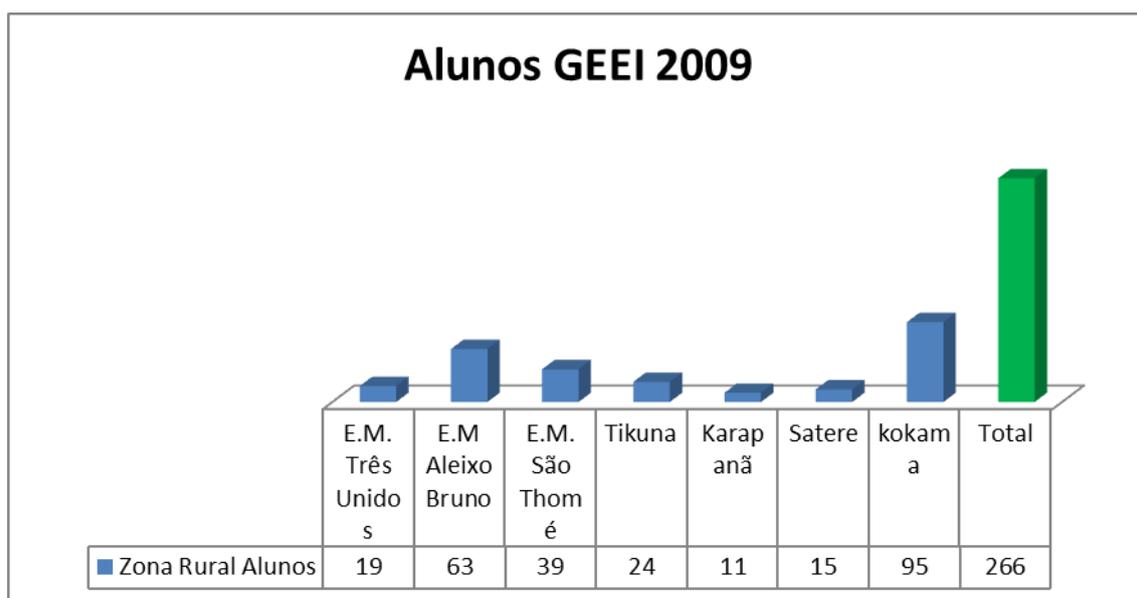
content/uploads/2017/05/Regimento-Geral-das-Unidades-de-Ensino-da-Rede-Publica-Municipal-de-Manaus.pdf. Acesso em 15 de abril de 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1986.

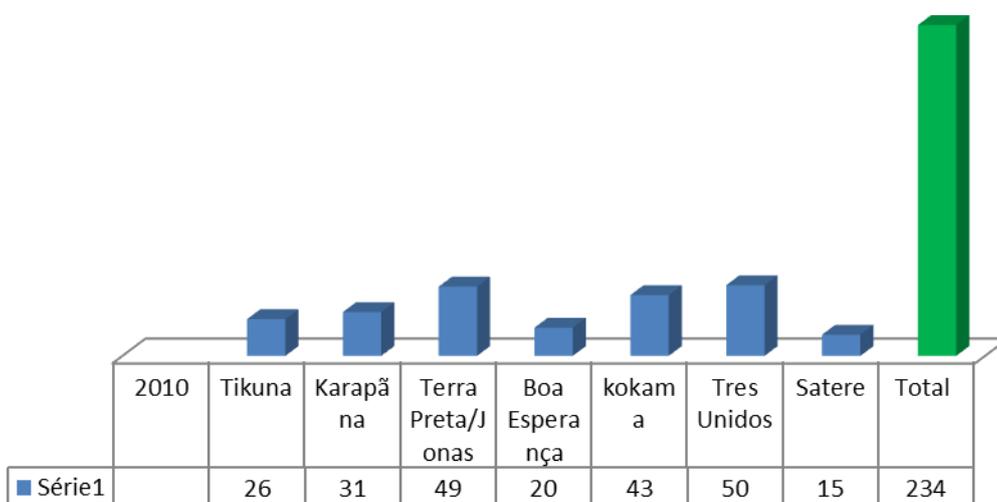
SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

## ANEXOS

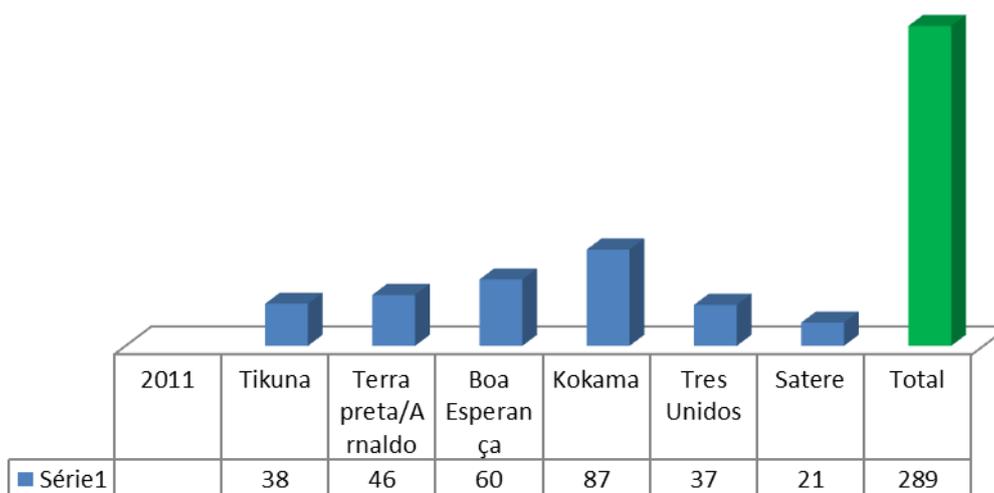
### GRÁFICOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL DIFERENCIADO SEMED



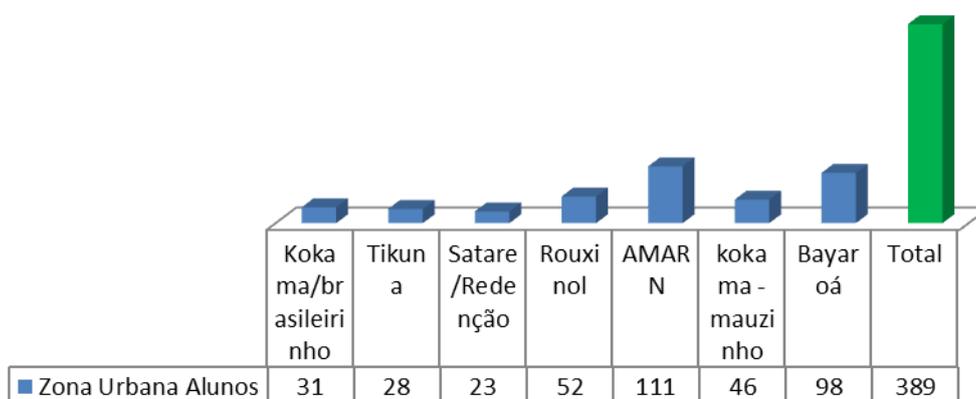
## Alunos GEEI - 2010



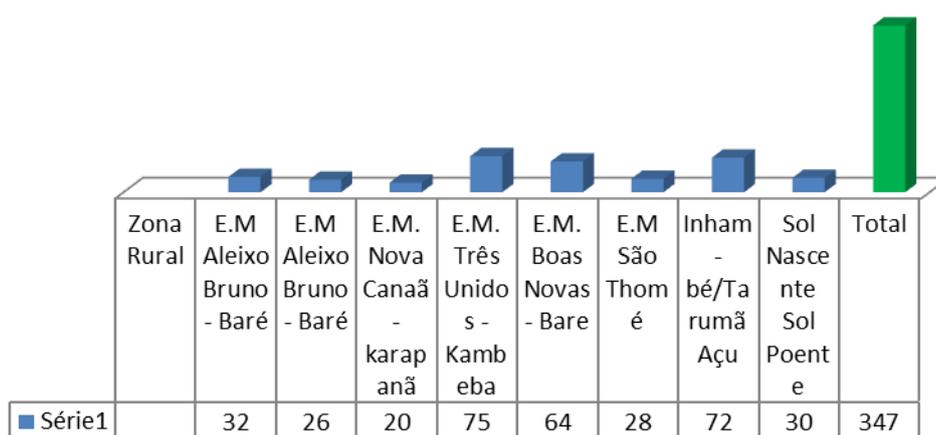
## Alunos GEEI 2011



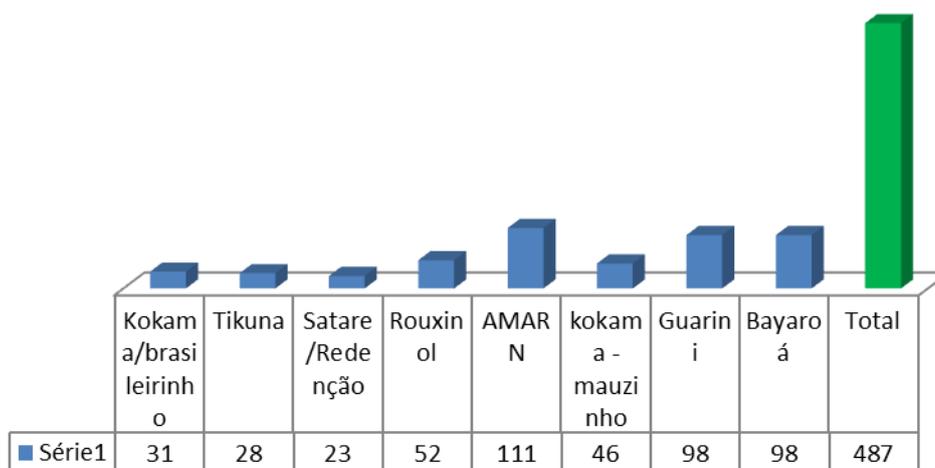
## Zona Urbana - Alunos 2012



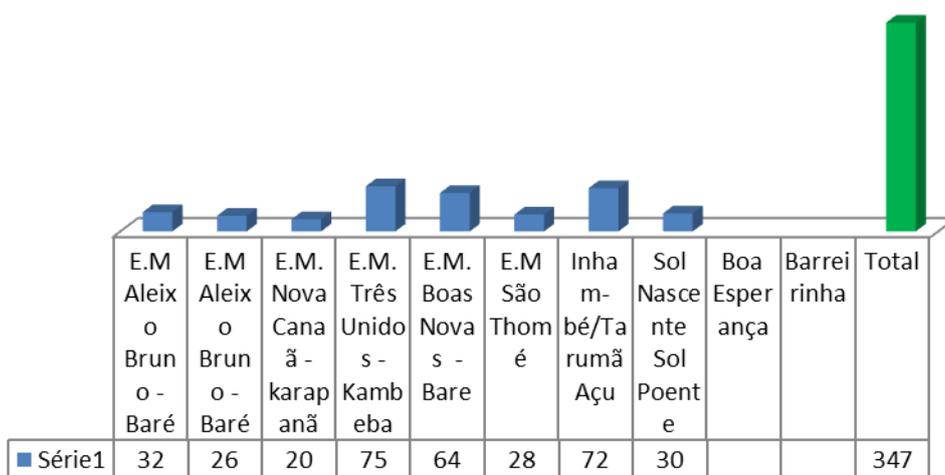
## Zona Rural - alunos 2012



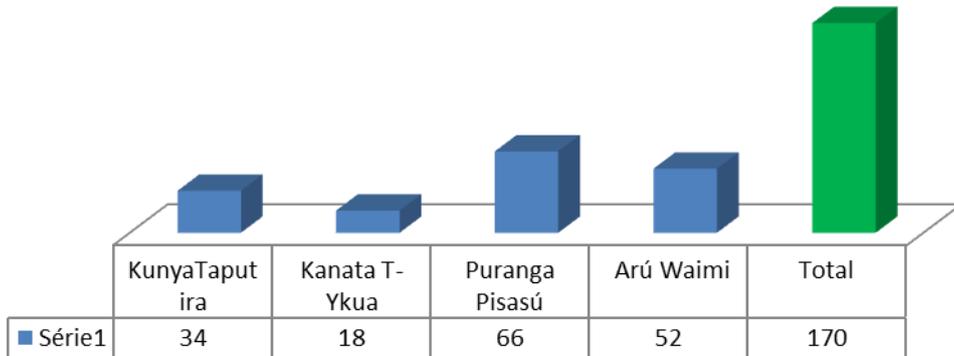
### Aluno - zona urbana 2013



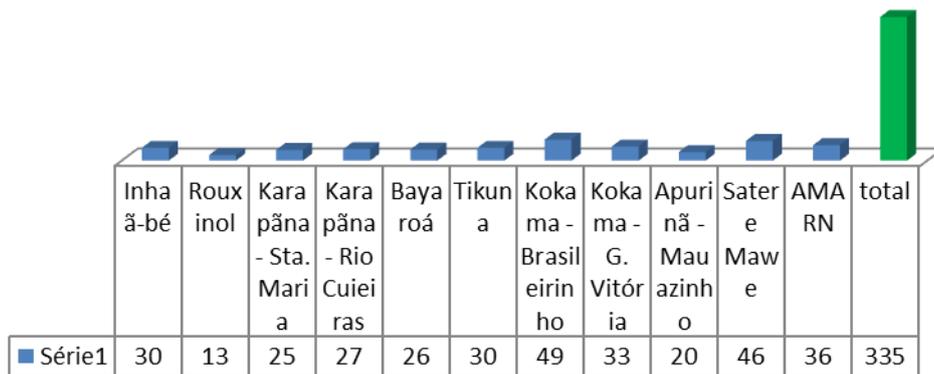
### Alunos - Zona rural 2013



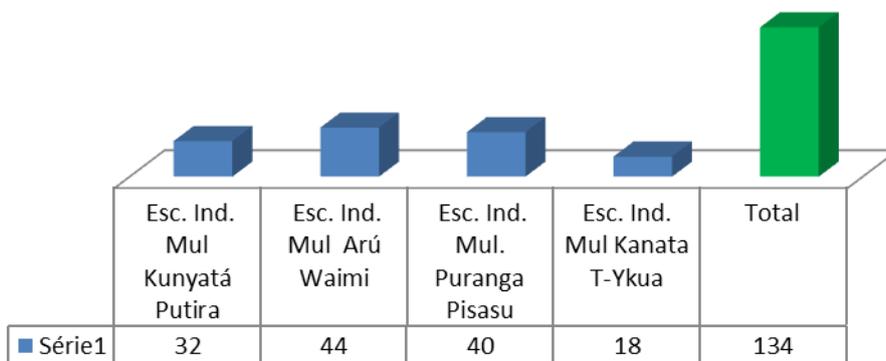
### Alunos - Escolas Indigenas - 2014



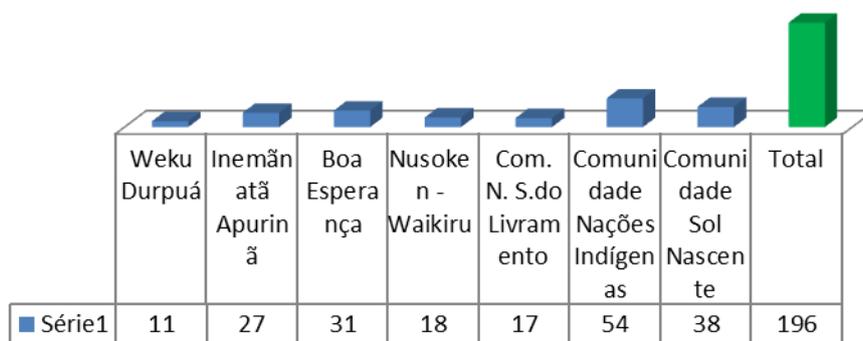
### Alunos - Espaços Culturais 2014



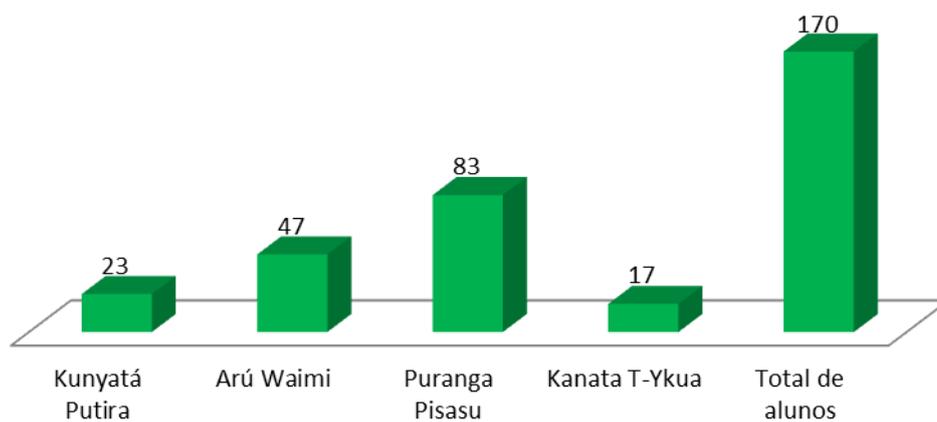
### Alunos - escolas indigenas 2015



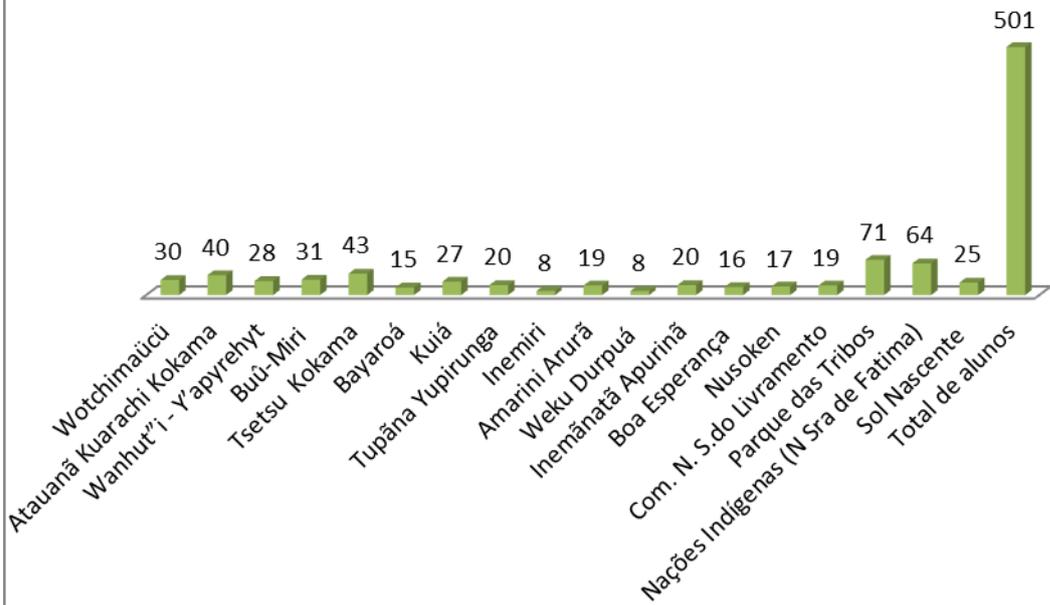
## Alunos - espaços culturais 2015



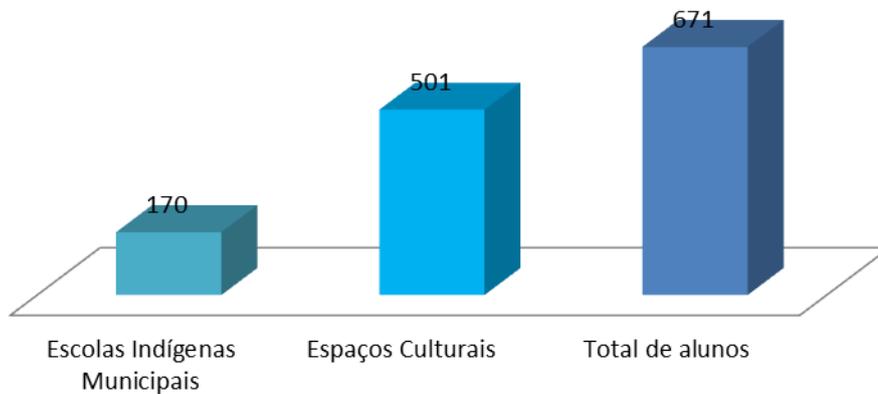
## Total de alunos das Escolas Indígenas Municipais 2016



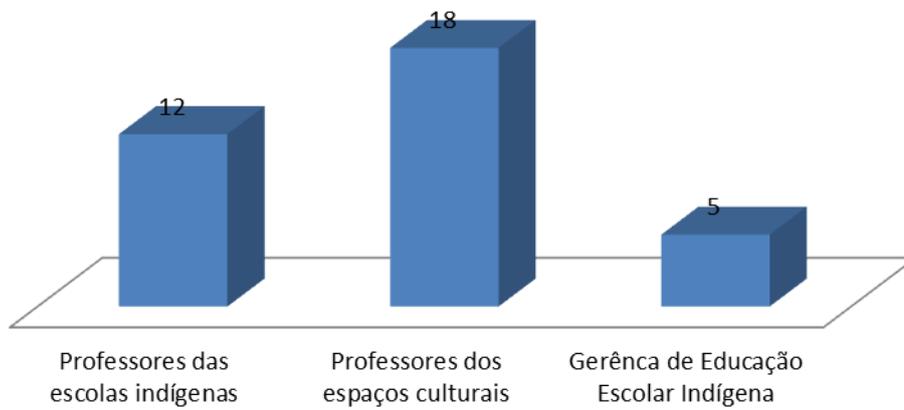
## Total de alunos dos Espaços Culturais 2016



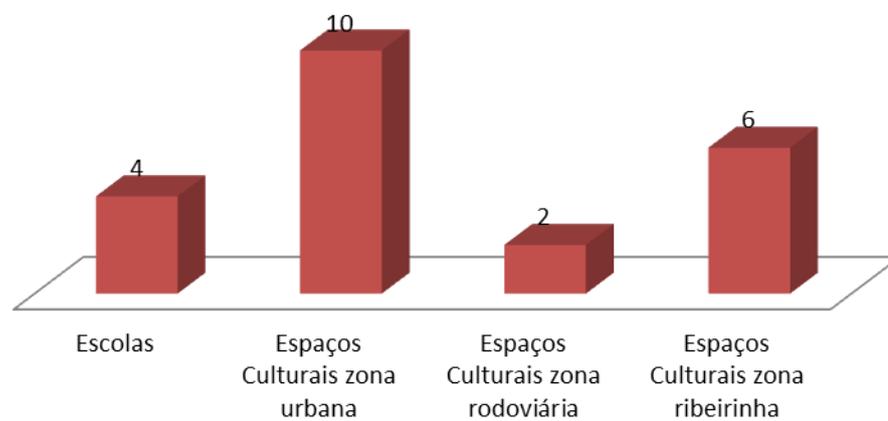
## Total de alunos da Educação Escolar Indígena 2016



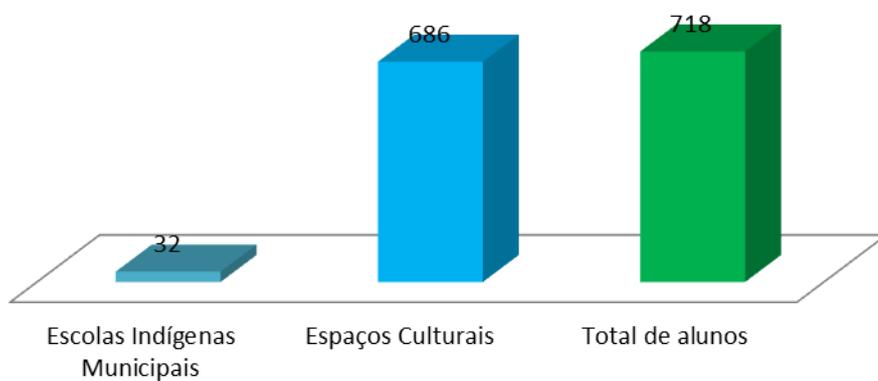
### Quadro de Pessoal da GEEI 2016



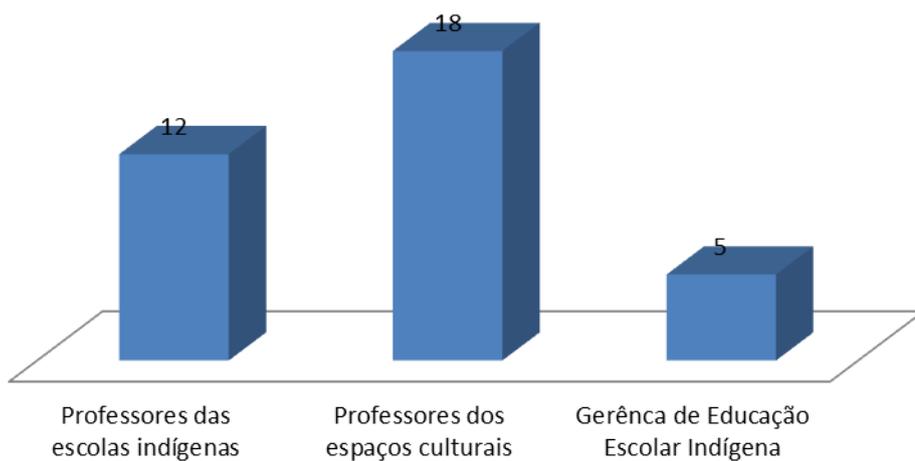
### Número de escolas e espaços culturais atendidos pela GEEI 2016



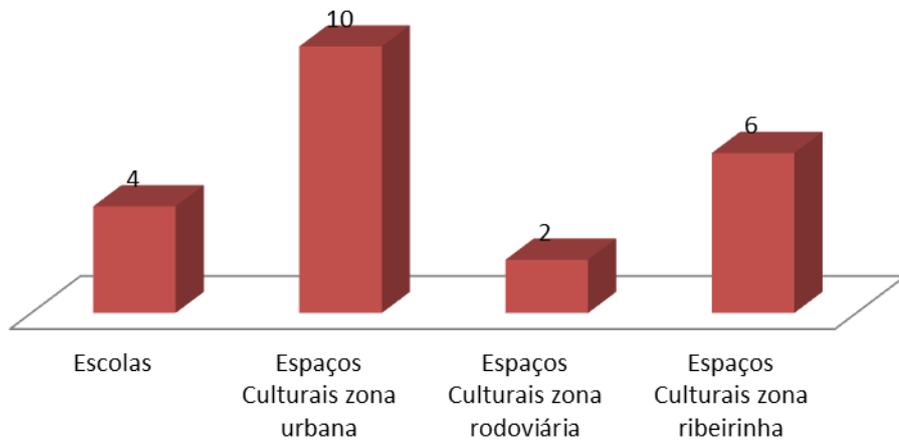
## Total de alunos da Educação Escolar Indígena 2017



## Quadro de Pessoal da GEEI 2017



### Número de escolas e espaços culturais atendidos pela GEEI 2017



### Total de alunos das Escolas Indígenas 2017

