



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



**PRÁTICAS ETNOCULTURAIS NOS ESPAÇOS DE ESTUDOS DA LÍNGUA  
MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS DE MANAUS NAS  
TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

IRACEMA RUIZ DA SILVA

MANAUS – AM

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



IRACEMA RUIZ DA SILVA

**PRÁTICAS ETNOCULTURAIS NOS ESPAÇOS DE ESTUDOS DA LÍNGUA  
MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS DE MANAUS NAS  
TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada aos membros da Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA-UFAM, como requisito final para obtenção do título de mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia, vinculado à linha de pesquisa “Redes, Processos e Formas de Conhecimentos”.

Orientador: Prof. Dr. Odenei de Souza Ribeiro

MANAUS – AM  
2025

Ficha Catalográfica

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

---

S586p

Silva, Iracema Ruiz da

Práticas etnoculturais nos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas de Manaus nas turmas do ensino fundamental / Iracema Ruiz da Silva. - 2025.

83 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Odenei de Souza Ribeiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Soc. e Cultura na Amazônia, Manaus, 2025.

1. Educação Indígena. 2. Povos indígenas. 3. Espaços indígenas. 4. Educação. I. Ribeiro, Odenei de Souza. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Soc. e Cultura na Amazônia. III. Título

---

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é resultado de uma vida acadêmica de muitos esforços, muita dedicação, noites de estudos e renúncias para poder alcançar o meu objetivo. Portanto quero agradecer a Deus, ao qual sirvo e adoro, razão do meu viver, base da minha fé cristã, meu guia e dono da minha vida. A meus pais Zila e Joel (*in memoriam*), meus exemplos de vida, grandes incentivadores pela minha busca por conhecimento pois viam a educação como sendo o único rumo que nos levariam ao sucesso. Agradeço a meus 11 irmãos: Josias (*in memoriam*), Enéias, Nelson, Jaime, Clóvis, Adriano Júnior, Manoel, Doraci, Zeneide, Doroteia, Zenete – nossos laços de família sempre foram pautados no respeito e no amor de uns com os outros.

Agradeço meu esposo, e grande amor, Elias Lopes (*in memoriam*). Vivemos 39 anos juntos em uma relação de cumplicidade, respeito e amor, e dessa relação tivemos quatro filhos maravilhosos, bênçãos de Deus para nossa vida. Meu esposo tem uma grande parcela de contribuição na conclusão dos meus estudos. Abdicou de si para ficar com nossos filhos, anos e anos, para que eu pudesse estudar. Deixou um legado de lealdade e parceria que vai ficar para a eternidade.

A meus filhos Stenio, mergulhador de profissão, que nos faz sentir realizados pela sua trajetória profissional. Estefânia, formada em jornalismo e matemática, mãe de duas pérolas (Ravi e Clarinha). Elias Júnior que tem sua vida bem autônoma, buscando seu lugar ao sol em outro estado. E Jefer Haad, menino inteligente, que muito cedo conseguiu sua independência financeira através dos estudos e continua estudando até hoje – aquele que sempre me incentivou a não parar de estudar, mas prosseguir mesmo em dias difíceis.

Ao meu orientador Prof. Dr. Odenei de Souza Ribeiro, por guiar minha jornada no mestrado de forma competente e compreensiva, e por compartilhar seus preciosos conhecimentos em prol do meu crescimento como pesquisadora. Minha eterna gratidão.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA, pelo partilhar dos conhecimentos científicos, me apropriando de um crescimento intelectual que, com certeza, tem me tornado uma educadora com maior propriedade no fazer pedagógico. Gratidão aos meus colegas de mestrado que, em momentos difíceis, partilhamos as mesmas dificuldades e dores, mas sempre tinha alguém com uma palavra de estímulo para seguirmos adiante.

Agradeço, ainda, aos colaboradores da pesquisa: a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/AM); a equipe da Gerência Escolar Indígena de Manaus, que me deu amplo suporte quando a procurei; assim como os professores indígenas dos espaços que visitei para a formulação deste trabalho, Cláudia Baré, Joilson Karapaña (Espaço Wakenai Anumarehit) e o líder Jonas (Espaço Iapiúna).

A todos que cruzaram meu caminho nesta trajetória, muito obrigada.

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a pessoas muito especiais: a minha mãe Zila Ruiz da Silva, *in memoriam*, uma mulher simples, mas que sempre me incentivou a estudar, sabendo que esse era o único caminho para o sucesso.

Ao meu pai, Joel Batista da Silva, *in memoriam*, um caboclo trabalhador – de poucas palavras –, honesto e sempre muito preocupado com minha vida escolar, todos os dias nos levando à escola pois me dizia que essa era a esperança de dias melhores no futuro.

Ao meu esposo, Elias Lopes da Silva, *in memoriam*, que foi um personagem muito importante que caminhou comigo em toda minha jornada acadêmica, meu grande incentivador.

Aos meus filhos, Stenio Ruiz da Silva, Estefânia Ruiz da Silva, Elias Lopes da Silva Júnior, Jefter Haad Ruiz da Silva, meus tesouros sempre me incentivaram a estudar.

Aos meus 11 irmãos que sempre me deram palavras de incentivo para continuar na vida acadêmica.

"Tudo o que fizerem, seja em palavra seja em ação, façam-no em nome do Senhor Jesus, dando por meio dele graças a Deus Pai." (Colossenses 3:17)

## RESUMO

Este trabalho tem como propósito investigar as práticas etnoculturais realizadas em dois Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI) localizados em Manaus – AM. P' isso, foi-se à campo vivenciar a aplicação das metodologias de ensino empregadas, bem como foram realizadas entrevistas com os professores indígenas atuantes nos espaços Iapiúna (Comunidade Karuara) e o Wakenai Anumarehit (Parque das Tribos). Os dados coletados foram analisados através do método qualitativo de análise de conteúdo e as informações levantadas foram confrontadas com dados da literatura científica. Sobre as características da educação aplicada nestes lugares, as observações da pesquisa indicam que estratégias pedagógicas de caráter empírico são amplamente realizadas, a fim de manter viva a tradição, o respeito às especificidades, bem como a perpetuação da memória linguística características dos povos indígenas inseridos neste contexto educativo – atividades como o uso da língua materna, a valorização de símbolos ancestrais e a vivência como meio de descobertas tem sido implementadas com este propósito. Descasos quanto a condição da infraestrutura nos espaços, assim como a baixa disponibilização de materiais didáticos e merenda escolar foram percebidos em ambos os espaços, que, mesmo diante de adversidades estruturais perseveraram na aplicação de um ensino diferencial para os membros da comunidade. Fatores sociopolíticos mostraram ser uma vertente constantemente discutida em reuniões que envolvem lideranças e a própria comunidade, uma vez que as ações realizadas nos espaços sofrem influencia direta de agentes do poder público. Mesmo com as dificuldades enfrentadas, com os preconceitos vivenciados e as constantes ameaças geopolíticas acerca do território onde vivem, os espaços de ensino investigados mostraram uma grande resiliência no processo de acolhimento e repasse de informações que, sumariamente, valorizam as lutas e a ancestralidade do povo indígena.

**Palavras-chave:** Educação indígena; Povos indígenas; Espaços de Ensino.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the ethnocultural practices carried out in two Study Spaces of the Mother Tongue and Traditional Indigenous Knowledge (SSMTTIK) located in Manaus, Amazonas. To this end, we went to the field to experience the application of the teaching methodologies employed, and interviews were conducted with indigenous teachers working in the Iapiúna (Karuara Community) and Wakenai Anumarehit (Tribes Park) spaces. The data collected were analyzed using the qualitative method of content analysis and the information gathered was compared with data from the scientific literature. Regarding the characteristics of the education applied in these places, the research observations indicate that empirical pedagogical strategies are widely carried out in order to keep alive the tradition, respect for specificities, as well as perpetuate the linguistic memory characteristic of the indigenous peoples inserted in this educational context – activities such as the use of the mother tongue, the valorization of ancestral symbols and experience as a means of discovery have been implemented for this purpose. Neglect regarding the condition of the infrastructure in the spaces, as well as the low availability of teaching materials and school meals were observed in both spaces, which, even in the face of structural adversities, persist in applying a differential education to the members of the community. Sociopolitical factors proved to be a constantly discussed aspect in meetings involving leaders and the community itself, since the actions carried out in the spaces are directly influenced by government agents. Despite the difficulties faced, the prejudices experienced and the constant geopolitical threats regarding the territory where they live, the educational spaces investigated showed great resilience in the process of welcoming and passing on information that, in summary, values the struggles and ancestry of the indigenous people.

**Keywords:** Indigenous education; Indigenous peoples; Educational spaces.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Construção da Transamazônica na década de 70.....	17
<b>Figura 2:</b> Utilização de trançados em espaços de educação indígena.....	21
<b>Figura 3:</b> Aula de artesanato e pesca em escola indígena de Manaus-AM.....	26
<b>Figura 4:</b> Professor indígena atuando em uma comunidade de Boa Vista – RR.....	28
<b>Figura 5:</b> Linha do tempo da formação de grupos, núcleos e gerências na educação escolar indígena em Manaus entre 2002 e 2017.....	33
<b>Figura 6:</b> Escola Indígena Puranga Pisasú (comunidade Pisasu Sarusawa).....	38
<b>Figura 7:</b> Alunos da Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua .....	39
<b>Figura 8:</b> Alunos da Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua.....	40
<b>Figura 9:</b> Alunos no Espaço Cultural Kokama.....	41
<b>Figura 10 –</b> Espaço Cultural Iapiúna (Comunidade Karuara).....	47
<b>Figura 11 –</b> Banners contendo informações variadas espalhados pelo espaço.....	47
<b>Figura 12 –</b> Projeto de apicultura implementado no quintal do Espaço Cultural Iapiúna.....	49
<b>Figura 13 –</b> Professor ensinando aos alunos a língua Kokama no Espaço Cultural Iapiúna.....	50
<b>Figura 14 –</b> Cartilha Kokama utilizada como base para o ensino ministrado no espaço cultural Iapiúna.....	51
<b>Figura 15:</b> Comunidade Parque das Tribos vista de cima.....	53
<b>Figura 16:</b> Crianças frequentadoras do Espaço Cultural Wakenai Anumarehit realizando as atividades do dia.....	55
<b>Figura 17 –</b> Professora utilizando o quadro branco para escrever as palavras que serão ensinadas no dia.....	57
<b>Figura 18:</b> Divulgação de eventos comunitários promovidos pela comunidade do Parque das Tribos.....	59
<b>Figura 19:</b> Celebração Ticuna na comunidade Bom Jardim (Benjamin Constant – AM).....	60
<b>Figura 20:</b> Moradores da comunidade reunidos na casa de farinha (Comunidade Bom Jardim, Benjamin Constant – AM).....	61
<b>Figura 21:</b> Professores indígenas e seus alunos em uma data comemorativa (Comunidade Bom Jardim, Benjamin Constant – AM) .....	64
<b>Figura 22:</b> Cânticos e celebração no ambiente escolar (Comunidade Bom Jardim, Benjamin Constant – AM).....	66

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**CCCI**s - Centros Culturais das Comunidades Indígenas

**CEB** - Conselho Estadual de Educação

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais

**DCNEB** - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

**DNCEEI** - Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica

**EELMCTI** - Espaço de Estudo de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas

**EMBRAPA** - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

**GEEI** - Gerência de Educação Escolar Indígena

**GTI** - Grupo de Trabalho Indígena

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases

**NEEI** - Núcleo de Educação Escolar Indígena

**PNEEI** - Plano Nacional de Educação Escolar Indígena

**PPP** - Plano Político Pedagógico

**SEDUC** - Secretaria de Educação

**SEMED** - Secretaria Municipal de Educação

**UEA** - Universidade Estadual do Amazonas

**UFAM** - Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA BRASILEIRA</b> .....	14
<b>1.1 A Luta por Direitos Fundamentais</b> .....	14
<b>1.2 A educação indígena no Brasil contemporâneo</b> .....	17
<b>1.3 A interculturalidade na Educação Indígena</b> .....	19
<b>1.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)</b> .....	23
<b>1.5 Aspectos artísticos descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)</b> .....	24
<b>1.6 Abordagem do cotidiano indígena presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)</b> .....	26
<b>1.7 - Espaços de Estudos Tradicionais Indígenas</b> .....	29
<b>CAPÍTULO II – CONFIGURAÇÃO PEDAGÓGICA E SOCIOCULTURAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA EM MANAUS – AM</b> .....	31
<b>2.1 Contexto Histórico das Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena em Manaus</b> .....	31
<b>2.2 Requisitos para a Gestão dos Espaços de Educação Escolar Indígena: da Perspectiva Sociocultural ao Perfil Didático</b> .....	33
<b>2.3 Etnografias Amazônicas sobre a Educação Escolar Indígena</b> .....	37
<b>2.4 Procedimentos Metodológicos</b> .....	42
2.4.1 Sondagem ao Campo de Pesquisa e Procedimentos Preliminares.....	43
2.4.2 Coleta dos Dados .....	44
2.4.3 Análise dos Dados .....	45
<b>CAPÍTULO III – PRÁTICAS ETNOCULTURAIS IDENTIFICADAS NOS ESPAÇOS DE ESTUDO DA LÍNGUA MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS (EELMCTI)</b> .....	46
<b>3.1 Espaço Cultural Iapiúna (Comunidade Karuara)</b> .....	46
<b>3.2 Espaço Indígena <i>Wakenai Anumarehit</i> (Parque das Tribos)</b> .....	53

<b>3.3 Experiência na Tríplice Fronteira: Confluências entre a minha Trajetória Profissional e as Observações dos Espaços de Estudos da Língua Materna .....</b>	<b>59</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>70</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>76</b>

## INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) institui certas práticas socioculturais em prol de uma integração diversificada de ensino à população indígena, assegurando a utilização da língua materna em sala de aula, além de resguardar processos próprios de aprendizagem, em vista do fortalecimento educacional contextualizado à realidade indígena (BRASIL, 1996). Ainda neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) determina que, para a educação indígena, seja constituído um ensino capaz de contrapor a tradição integracionista vivenciada desde o período colonial, visto que a abordagem tradicionalista promove um apagamento da cultura dessas etnias, fragilizando afirmações de identidade e pertencimento (BRASIL, 2013). Sob este aspecto, entende-se a importância em se garantir a elaboração de planos pedagógicos capazes de evidenciar – ao invés de silenciar – elementos da cultura indígena no processo de ensino-aprendizagem.

O art. 79 da supracitada LDB elenca aspectos essenciais à garantia de uma educação construída a partir de relações interétnicas, tal qual o fortalecimento de práticas socioculturais, a manutenção de programas de formação de pessoal especializado, a elaboração e publicação de material específico e diferenciado, assim como o desenvolvimento de currículos e programas correspondentes ao conteúdo cultural de cada comunidade – este último, referente a determinadas práticas possíveis de serem realizadas em sala de aula e que lançam mão de costumes, línguas, crenças e tradições em prol de uma educação mais inclusiva (BRASIL, 1996).

Sob este contexto, desponta a percepção de espaços escolares que, caracterizados pela inevitável reorganização territorial, passaram a exercer um importante papel socio-histórico-cultural no que se entende pela atual educação indígena (CALDERONI, 2012). Estes espaços acolhem, em sua maioria, crianças e adolescentes em fase de alfabetização e são regidos por princípios capazes de garantir a proximidade destas crianças à elementos de sua própria realidade, sem privá-las de fortalecerem laços importantes de sua configuração etnocultural.

A solidificação de práticas contextualizadas nestes espaços, tendem a extrapolar as paredes da sala de aula convencional, alcançando um sentido comunitário nas propostas pedagógicas a fim de assegurar a compreensão universal do contexto vivido pelos alunos, além de instigar a consolidação de uma autonomia mais sensível e exploratória. Nestes ambientes de aprendizado, a inclusão de familiares, caciques e até bichos de estimação tem sido uma importante estratégia de valorização à cultura individual de crianças indígenas, assim como a

viabilização do uso de diversos espaços como a casa da língua e da cultura, espaços comunitários e tradicionais, o que, em termos gerais, simboliza uma forma de alinhamento entre a comunidade e o território onde vivem (CRAVEIRO & MEDEIROS, 2013).

Pesquisas etnográficas sobre a inclusão de elementos socioculturais na conduta educacional têm sido conduzidas em certos contextos amazônicos de forma a esclarecer pontos importantes sobre o comportamento de alguns povos indígenas, contudo, ainda são poucos os estudos que contemplam a observação comparativa dessas práticas etnoculturais em Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos. Manaus é um município que possui 22 Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI), atendendo, em consonância com a Lei nº 2.781/2021, estudantes do 1º ao 9º ano, e tem por abrangência 45 etnias, à citar: o povo Tikuna, Baré, Baniwa, Carapanã, Kambeba, Sateré Mawe, Tukano, entre outros (MANAUS, 2021).

Dado os esforços de regularização e implementação dos espaços de estudos tradicionais indígenas, entende-se que investigar as práticas educativas socioculturais desses espaços pode promover indicadores importantes quanto às possíveis fragilidades (ou eventuais pontos fortes) da atuação pedagógica instaurada sob a garantia de um ensino democrático, eficiente e culturalmente inclusivo. Assim, compreender os processos de construção e reafirmação da cultura indígena nestes territórios pode ser um caminho fundamental para a determinação de políticas educacionais indígenas que sejam coesas e socialmente inclusivas, além de servir como parâmetro avaliativo de instrumentos pedagógicos direcionados à manutenção da visibilidade de um povo que resiste apesar dos obstáculos e sobrevive apesar do poderio colonial arraigado por séculos de injustiças.

Dado o exposto, nota-se a importância em elucidar a pluralidade contextual de ensino empregada nestes ambientes, a fim de esclarecer – através de observações *in loco* – a conduta etnopedagógica empregada em prol da preservação da língua materna, e da valorização dos simbolismos e das memórias ancestrais oriundas dos povos indígenas.

## CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA BRASILEIRA

### 1.1 A Luta por Direitos Fundamentais

Numa perspectiva mais atual ao que se conhecer por Brasil politizado, a década de 70 trouxe grandes transformações na ideia de “indígena inútil e improdutivo”. Agora, os constantes movimentos de reivindicação instaurados ao decorrer da história situaram o indígena como um ser politizado, capaz de intervir em políticas econômicas e até interferir no avanço de certos setores agrários. A ditadura militar, no entanto, mostrou-se como uma época sombria aos agentes políticos envolvidos em intervenções sistemáticas de direitos humanos. Sob o contexto progressista de viés militarizado, muito se especulou quanto ao genocídio indígena que assolava o país, principalmente na Amazônia Legal, região muito visada para a construção de rodovias destinadas ao extrativismo (Figura 1).

Os relatos de tortura e morte à indígena na década de 70 foram tão expressivos que tal fato passou a ter repercussão internacional, levando o atual presidente Emílio Médici a assinar o Estatuto do Índio, que vigora até hoje. Tal ato, disfarçado de benevolência, buscou neutralizar as denúncias de jornalistas e políticos influentes da época. Munidos do discurso de perseguição política, representantes do governo buscavam, a todo custo, desvencilhar-se do termo “genocídio”, evitando os holofotes de um possível julgamento internacional por violações de direitos humanos. Dados mais recentes, contudo, apontam uma conclusão diferente: pelo menos 8.350 indígenas morreram em decorrência de violência direta do governo brasileiro entre 1946 e 1988 (WESTIN, 2023).

A Lei 6.001 de 19 de dezembro de 1973 dispõe do supracitado estatuto, e, em linhas gerais, expressa alguma preocupação com a garantia do território indígena (quando respeitadas algumas regras específicas constantes na legislação), a possibilidade de livre escolha, bem como a integração entre cultura, tradição e costumes. No entanto, o caráter absolutista e escravocrata da imposição ocidental sobre esses indivíduos ainda é presente – mesmo que de forma velada – em seu conteúdo, principalmente quando considerado certos aspectos da assistência ou tutela desses índios, como especificado no Art. 9:

**Art. 9º** Qualquer índio poderá requerer ao Juiz competente a sua liberação do regime tutelar previsto nesta Lei, investindo-

se na plenitude da capacidade civil, desde que preencha os requisitos seguintes:

**I** - idade mínima de 21 anos;

**II** - conhecimento da língua portuguesa;

**III** - habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional;

**IV** - razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional.

**Parágrafo único.** O Juiz decidirá após instrução sumária, ouvidos o órgão de assistência ao índio e o Ministério Público, transcrita a sentença concessiva no registro civil.

A Constituição Federal de 1988 surgiu como uma ruptura conceitual ao perfil invisibilizado dos indígenas dependentes do governo brasileiro. O reconhecimento destes povos como sendo uma coletividade com organização própria fez com que o Estado buscasse alternativas em reconhecer – e assegurar – a expressão de sua língua e de práticas ancestrais, viabilizando mudanças significativas no perfil educativo e salutar destas comunidades. O artigo 231, tal qual especificado a seguir, expõe a preocupação em garantir aspectos sociais, culturais e geográficos desta população, dando a entender que o governo reconhece que boa parte dos infortúnios vivenciados por este público originou-se da perda de seus territórios – bem, este, fundamental ao desenvolvimento de seus costumes:

**Art. 231.** São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

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

§ 2º – As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º – O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

Nota-se que para que houvesse a perpetuação da identidade ameríndia entre o nacionalismo brasileiro, foi necessária a criação de um corpo técnico-crítico possível de dar assistência a esta população: engenheiros, arquitetos, gestores e políticos passaram a integrar o que se conhece por uma rede institucionalizada em prol da visibilidade da luta indígena nos diferentes setores da sociedade. Contudo, os valores desta luta não refletiram a importância da cultura indígena em sua totalidade, uma vez que certas políticas foram escritas – exclusivamente – por homens não-indígenas em ampla vantagem política; sendo, portanto, necessário que a luta por direitos fundamentais partisse da reivindicação manifestada pelos próprios indígenas.

Neste sentido, observa-se a grande movimentação setorial destes povos em busca de melhorias reais para sua realidade. A presença de representantes indígenas na política, nos cursos de ensino superior, nas diversas áreas do mercado de trabalho e em relevantes movimentos sociais são exemplos desta resistência coletiva, que busca meios de continuar sendo ouvida, de continuar ocupando espaços de poder e prosseguir com a luta travada desde o Brasil Colônia – sendo uma forma de se impor como sociedade complexa, porém seguramente integrada aos interesses comuns do cidadão brasileiro.

Em todo caso, a partir da constituição de 88, o indígena passou a ser considerado – em sua plenitude – um indivíduo brasileiro assegurado por todos os tipos de assistência relativos à saúde, moradia e educação, mesmo que na prática muitas das políticas criadas ainda exponham uma factual discrepância quanto ao descaso inerente à trajetória dos povos indígenas do país. Sem a ação de lideranças realmente comprometidas com esse público, é comum que certas especificidades indígenas sejam colocadas em segundo plano, principalmente no que se refere à consolidação de uma identidade cidadã que, inicialmente, ficou atrelada à vinculação (e

autorreconhecimento) de povos com características semelhantes (DE BARROS DOMINGUES & SANTOS, 2024). Em todo caso, ainda há muito o que se conquistar quanto à inclusão justa dos povos indígenas aos reais benefícios oriundos da legislação em vigor.

**Figura 1:** Construção da Transamazônica na década de 70



**Fonte:** Arquivo Nacional

## 1.2 A educação indígena no Brasil contemporâneo

Atualmente, a educação indígena é um direito constituição e muitas etnias têm feito uso deste recurso para diminuir as desigualdades sociais promovidas por problemas arraigados em sua jornada de resistência – luta por territórios, dificuldade de acesso à saúde, miséria de indígenas urbanos, fome etc. Por ser uma das poucas alternativas de crescimento autônomo destes povos na sociedade contemporânea, o ensino indígena necessita de um olhar diferenciado para os universos socioculturais de cada comunidade, respeitando seus simbolismos e reconhecendo os limites de sua realidade (GONÇALVES E MELLO, 2009).

Deve-se garantir políticas que reconheçam a pluralidade destes povos, suas demandas específicas, assim como o seu baixo domínio dos códigos vigentes em nossa sociedade,

compreendendo que estas ações devem ser maleáveis a fim de abranger a maioria dos contextos étnicos existentes hoje em dia (GRUPIONI, 2000). Foi ciente desta necessidade que o Ministério da Educação elaborou diretrizes específicas para a assistência educacional para este público, objetivando promover um maior destaque etnocultural aos agentes integrantes deste modelo – aqueles que vivem, trabalham e advocam por uma educação transformadora nos referidos territórios –, tal qual destacado por Agudelos (2010, p. 184):

A conquista da legislação referente à educação escolar indígena, fruto do protagonismo indígena, encontrou nos seus professores um elemento mobilizador de grande destaque, especialmente os que atuam na Amazônia, em Roraima e no Acre, que na década de 1990 lideraram encontros em suas respectivas regiões para debater a educação escolar indígena – suas diretrizes e seus parâmetros curriculares (AGUDELLOS, 2010, p. 184).

Um ponto essencial objeto de grandes reformas legais ao longo do tempo trata-se da utilização da língua materna em sala de aula. Hoje em dia entende-se que é raro encontrar aldeias que com um perfil monolíngüístico, centrados apenas na língua de sua etnia. O frequente contato com a cultura ocidental (e os artifícios tecnológicos e sociais da globalização) facilitaram a incorporação de outras línguas no seio comunitário.

Neste sentido, a complexa conformação das etnias brasileiras propiciou a reformulação de diretrizes educacionais afim de facilitar uma maior adesão entre os indígenas inseridos no contexto educacional, sendo facultado aos mesmos o direito de aprender a língua portuguesa como segunda língua – seja na modalidade falada ou escrita. Dessa maneira, considerando a enorme gama de conhecimento ancestral naturalmente repassado entre os indígenas, percebe-se que tal medida pode ser considerada como um potente artifício de integração e valorização de raízes originárias (CEEI, 1993, p.11).

Entendendo que cada comunidade tem seus próprios hábitos e, portanto, necessidades diferentes à serem aplacadas, é natural o entendimento de que as compreensões de tais necessidades devem ter sustentação no diálogo intercultural, onde autoridades governamentais tomam para si a responsabilidade de suprir eventuais demandas. Pela transmissão oral de conhecimento ser a maior característica da educação indígena, entende-se como fundamental a inclusão de indivíduos indígenas em todas as etapas de construção de políticas destinadas ao ensino aldeado. Contudo, além de normativas metodológicas ou tradução da linguagem nativa,

uma boa educação indígena precisa preocupar-se em ressignificar atividades habituais que os indígenas já conhecem – reconhecendo que os mesmos estão munidos do conhecimento global, e que apenas precisam compreender suas ações sob uma nova perspectiva.

A ênfase do processo educativo escolar, portanto, deve estar na aprendizagem como processo de construção coletiva de conhecimentos e envolve alunos, professores e comunidade. As atividades desenvolvidas durante o processo educativo não devem ser compartimentalizadas, seus conteúdos devem ser trabalhados de maneira global e integrada, de forma a que os sujeitos possam dotá-los de sentido e operar sobre eles, ou seja, construir os conhecimentos – compreender é aprender (CEEI, 1993, p.12).

Contudo, na prática, nota-se que nem sempre todos esses objetivos são alcançados com sucesso. A educação escolar indígena, apesar dos bons esforços legislativos, ainda sofre com retrocessos que remontam às práticas colonizadoras de imposição cultural, perpetuando a velha noção do indígena como um indivíduo a ser “educado” seguindo os preceitos hegemônicos dos ideais ocidentais. Espaços pouco convidativos, professores desqualificados, metodologias descontextualizadas e escassez de insumos básicos são características ainda encontradas no sistema educativo brasileiro – principalmente em comunidades distantes dos centros urbanos ou que dependem de condições sazonais favoráveis para receberem assistência governamental.

### **1.3 A interculturalidade na Educação Indígena**

Quando a ideia de multiculturalismo passou a ser reconhecido a partir da perspectiva da diversidade, tornou-se evidente a participação colonial no processo de silenciamento de culturas “subalternas”, o que levou à consolidação de um modelo construído através da priorização de culturas consideradas “superiores” – também conhecidas como “culturas centrais” – em prol do apagamento de identidades minoritárias. Somente após o período pós-colonial é que questionamentos acerca da possibilidade de “decolonização” em ambientes sociais passaram a transpor ideais homogeneizadores na construção do conhecimento coletivo (SANTOS, 2007; NAZARENO et al., 2019).

Para Bhabha (2003), tal embate cultural parte de uma negociação complexa, que remonta ao sentido de contrariedade ao modelo hegemônico visando o reconhecimento do tradicionalismo e a relevância de seus espaços étnicos, tal qual descrito no excerto:

O “direito” de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão “na minoria” (BHABHA, 2003, p. 21).

Como fragmento desta perspectiva transgressora é que surge, na educação pós-colonial, o conceito de interculturalidade, que, em linhas gerais, evidencia a atuação de diferentes atores sociais em favor de uma construção justa e coletiva de aprendizado. Na sala de aula, ainda que a dimensão multicultural seja frequentemente instituída, é através do intercultural que profissionais da educação devem buscar uma intersecção cooperativa, resultado de um esforço coordenado entre o tradicional e o contemporâneo. Estimular comportamentos que defendam o respeito aos costumes e à diversidade linguística, promover a integração de indivíduos de diferentes contextos, e contribuir para a erradicação de discriminações e preconceitos, são pilares importantes na construção desses espaços “negociáveis” de educação (MENDES, 2019).

A promoção do diálogo e do reconhecimento do “outro” é necessário neste cenário; contudo, assim como a origem de cada povo tem raízes dinâmicas de perpetuação, a inclusão desta visão dialética precisa ser constantemente reforçada, para que a relação de poder de certas culturas não volte a inviabilizar a livre expressão cultural no ambiente de ensino (CANDAU, 2020). Dessa forma, a interculturalidade não deve ser vista como algo já consolidado ou devidamente estabelecido, mas sim como algo em constante construção e que precisa ser cultivado.

Esse sistema de poderio cultural – também denominado de cultura universal – por vezes influencia na seleção de conteúdos no sistema educativo, tornando monótona a dinâmica de certas disciplinas. O saber tradicional é possível de ser incorporado em todos os campos da educação básica, sendo constantemente aprofundado em estudos que analisaram o emprego deste artifício no ensino das artes, ciências, matemática, linguagens etc. O ensino de medidas de comprimento através da etnomatemática (JÚNIOR & DOS SANTOS, 2017), a utilização de plantas medicinais no ensino de ciências (FONTANA et al., 2022), e o emprego da língua materna associado à língua portuguesa (KRAHÔ, 2017) são exemplos exitosos de práticas educativas que mesclam saberes tradicionais ao conteúdo curricular definido para o contexto prático em sala de aula (Figura 2).

**Figura 2:** Utilização de trançados em espaços de educação indígena



**Fonte:** Governo de Tocantins

Tais condutas vão ao encontro da valorização de bens culturais imateriais (como festividades coletivas, manifestações literárias com ênfase na língua nativa, estímulo às artes cênicas etc.) e materiais (amuletos, petecas, pinturas corporais etc.) que, durante a utilização em sala de aula, adquirem, constantemente, novas funções e significados (DA SILVA & DA COSTA, 2018). Evidencia-se, portanto, o fato de que maioria destas atividades utilizaram materiais exclusivos para tal finalidade, sendo quase sempre criados ou adaptados conforme o contexto de cada etnia – fator, este, considerado um obstáculo metodológico por certos profissionais da educação.

A criação de materiais que sejam interessantes e apropriados para o ensino indígena tem sido relacionada à taxas de desempenho escolar destes indivíduos, uma vez que a não-identificação do aluno para com certos utensílios utilizados na prática é capaz de evidenciar iniquidades no acesso à educação, culminando na desmotivação e – até mesmo – na evasão escolar (COELHO & ANDRADE, 2021).

Sob essa perspectiva, entende-se a importância em se reafirmar processos identitários em determinados instrumentos que atuam como potencializadores de uma proposta

diferenciada em sala de aula, já que a expressão inclusiva do ensino pode (e deve) ser considerada um ato de resistência e superação. Cabe, ainda, enfatizar que a tradução de conhecimentos ocidentais exige um pensamento não-convencional, capaz de elaborar elementos didáticos que se destaquem não só pelo seu ineditismo, mas que também pondere os contextos étnicos e a aplicabilidade destes materiais no cotidiano de aldeias e comunidades (SCARAMUZZA et al., 2020).

A escola indígena tem como preceito oferecer subsídios para que o aluno possa envolver-se num processo de ensino construído a partir de suas próprias demandas, visto que a enorme diversidade destes povos exige que haja um ponto em comum nas abordagens relativas à pluralidade de línguas, cosmologias e organizações sociais (DELMONDEZ & PULINO, 2014).

Entretanto, a participação de professores não-indígenas (ou, originariamente, residentes de áreas urbanas) continua sendo uma constante na realidade brasileira, onde espera-se que os mesmos realizem uma mediação de saberes capaz de formar educandos ativos, críticos e solidários, quando, inconscientemente, propagam conteúdos em desconformidade com os preceitos de uma educação pluralista (DO NASCIMENTO, 2013).

Ainda, é válido observar que a implementação dessas práticas pedagógicas interculturais demanda que os profissionais envolvidos estejam em pleno acordo com os diferentes entendimentos de interculturalidade no contexto da educação indígena, visto que nem sempre este fator é visto como positivo.

Do Nascimento, De Quadros & Fialho (2016) e Candau (2009) enfatizam duas perspectivas que, corriqueiramente, são assumidas por diferentes estudiosos e que, constantemente, acendem o debate acerca do real significado da interculturalidade no campo da educação, sendo elas a concepção funcional e a crítica. A interculturalidade funcional é direcionada ao favorecimento de uma coesão social, onde os atores envolvidos – neste caso os grupos subalternos – aceitam a cultura hegemônica como forma de apaziguamento social, direcionando-os a um maior diálogo entre diferentes grupos, propiciando a tolerância mútua.

Por outro lado, a interculturalidade crítica reconhece a diferença entre todas as culturas e questiona as desigualdades como artifício à construção de uma democracia construída por relações verdadeiramente igualitárias. Sob este panorama, é fundamental que se busque um processo de diálogo capaz de resolver conflitos entre pessoas de diferentes etnias, valorizando-

as de forma a considerar suas particularidades no ambiente escolar – local, este, considerado pelos indígenas como uma extensão de sua vida intelectual, artística e espiritual.

#### **1.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)**

As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica – Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 – definem a organização dos territórios etnoeducacionais a partir de princípios que se baseiam na igualdade social, interculturalidade e bilinguismo, tendo como principais objetivos: orientar instrumentos normativos para a construção de uma educação indígena contextualizada; assegurar práticas socioculturais a partir de um modelo de gestão que assegure os saberes tradicionais no processo de ensino e aprendizado; e zelar pela garantia de uma educação escolar que respeite a pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial destes povos (BRASIL, 2012).

Sob um olhar conceitual, a resolução supracitada expõe preocupações significativas quanto à valorização do modo de vida, evolução social e pensamento crítico de indivíduos indígenas. Se considerado que, atualmente, o objetivo da educação indígena não é o mesmo de antes – que buscava tornar o índio um indivíduo civilizado ao invés de integrá-lo social, cultural e politicamente à sociedade –, nota-se que os princípios norteadores das DCNs abrangeram grande parte das necessidades identificadas no tocante à garantia de uma educação indígena justa. Reafirmar identidades, garantir autonomia de escolha em seus próprios territórios, recuperar a memória ancestral e valorizar o contexto sociocultural são exemplos dessas necessidades urgentes de serem reconhecidas. Entretanto, considerando o aspecto normativo de sua própria escrita, é comum perceber que o caráter generalizado de cada artigo descrito tende a criar um abismo entre o real e o imaginário, o ideal e o ofertado, a solução e a utopia.

Se por um lado, tal reflexão torna-se compreensível dado o complexo emaranhado que o saber tradicional exige para ser ressignificado; por outro, a descrição de pontos importantes expõe o viés político por trás de tal medida – o mesmo viés que, veladamente, reconhece os males causados aos índios no Brasil colônia, e que por meio de normativas inespecíficas tenta aplacar eventuais danos à imagem de um país construído às custas da escravidão de negros e indígenas. De toda forma, as DCNs dispõem de características artísticas, habituais e simbólicas importantes de serem debatidas.

### 1.5 Aspectos artísticos descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)

Entre símbolos, traços e cores, a expressão artística dos povos indígenas é carregada de múltiplos significados e, por vezes, representa o elo de comunicação entre as divindades de seus antepassados. A pintura em seus rostos como dignificação de sua identidade (LÉVI-STRAUSS, 1970), o uso das cores simbolizando o real, o imaginário e os fenômenos psico-bio-fisiológicos (RIBEIRO, 1989), assim como a disposição de penas, trançados e miçangas indicam a disposição de uma segunda “pele” social sobreposta à pele biológica do indivíduo (TURNER, 1969).

De modo geral, a expressão artística – por si – é tida como parte integrante da rotina nas aldeias, uma vez que inexistem fronteiras socialmente limitantes capazes de solidificar o que se conhece por padrões habituais e estéticos impostos pelo contexto ocidental. O próprio domínio de técnicas artesanais pode ser visto como uma dessas expressões de fundição entre a vida indígena e o simbolismo de sua arte, uma vez que, desde muito cedo, jovens de ambos os sexos precisam demonstrar propriedade na confecção de cestos e adornos para serem integrados em rituais de iniciação (RIBEIRO, 1989) (Figura 5).

Frente a esta característica de indiscriminação da expressão artística da vida comunitária é que surge a necessidade em se adaptar o ensino escolar indígena a fim de integrar conteúdos curriculares à prática formativa destes povos. Ainda que, na rotina pedagógica, muito se discuta a respeito das nuances existentes entre o ensino aplicado para indígenas, aldeados e indígenas residentes em áreas urbanas, urge destacar o reconhecimento de que o ponto de ação crítico a ser trabalhado nestes dois contextos deve ser a valorização de práticas que resgatem (ou preservem) a identidade dos povos originários (FÉLIX et al., 2017).

A educação artística é um dos principais motores para o estímulo da criatividade em alunos, refinando competências inventivas em diferentes modalidades de ensino – o que, no geral, serve de recurso interativo de expressão emocional (coletiva e individual), além de servir como veículo problematizador de conflitos e tensões sociais (BOSSI, 2001). Sua utilização em sala de aula perpassa inúmeros significados, sendo, inclusive, o conceito de “cultura indígena” um dos muitos abordados em escolas que objetivam promover reflexões acerca do Brasil colônia e suas raízes ameríndias (ORTH & FALLER, 2022).

Contudo, dado os ótimos resultados que a aplicabilidade contextualizada da expressão artística pode surtir, convém identificar a abordagem de práticas artísticas frente ao conceito da etnoeducação na fundamentação da educação escolar indígena brasileira. Até que ponto as

expressões artísticas oriundas da cultura indígena têm sido consolidadas em escolas da atenção básica? E quais seriam as articulações legais que asseguram estas práticas artísticas?

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) evidenciam algumas ações que impactam, diretamente, as expressões artísticas no ensino escolar indígena, à citar: a garantia de espaços apropriados para a realização de manifestações artísticos-culturais; a capacitação de professores atuantes em territórios indígenas; assim como a flexibilização organizacional de tempos e espaços curriculares que garantam – dentre outros aspectos – manifestações culturais que preservam a memória, as crenças e os saberes ligados à identidade destes povos (BRASIL, 2012).

De modo geral, ainda que as DCNs não exponham a aplicabilidade de metodologias artísticas específicas no âmbito escolar, alguns princípios gerais abordam os esforços em assegurar a organização escolar à ponto de viabilizar estas expressões artísticas. Exemplo disso é a garantia de participação de lideranças indígenas na formulação e no uso contextualizado de materiais didáticos-pedagógicos – o que, indiretamente, favorece a inclusão de elementos que remontam a história e a identidade destes povos.

Outro ponto que favorece a consolidação artística no contexto escolar indígena – e que consta nas DCNs – é a orientação da participação de tocadores de instrumentos musicais e contadores de narrativas míticas que auxiliariam na propagação de conhecimentos tradicionais essencialmente pautados na lógica, saberes e perspectivas desta população (BRASIL, 2012).

Vale ressaltar que algumas experiências neste campo artístico mostraram-se grandemente exitosas, uma vez que a presença da música e da dança proporcionaram um substancial aumento da força de coesão social, estreitando laços naturais – e até sobrenaturais – da performance em grupo por meio de rituais específicos (RODRIGUES, 2015).

Contudo, é fundamental reconhecer que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) não pontuam, especificamente, todas as atividades artísticas possíveis e viáveis de serem realizadas em sala de aula. Medidas genéricas como “favorecer a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios” e “adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens” são ideais recorrentes no texto que, indiretamente, fazem menção à inclusão de práticas artísticas.

Uma possível explicação para isso, parte da ideia de que o Brasil possui uma grande variedade de etnias em seu território, dificultando, portanto, o mapeamento de todas as práticas culturais existentes no escopo de cada comunidade indígena. Assim, a partir de uma

interpretação aprofundada, é evidente que as diretrizes curriculares buscaram definir estratégias abrangentes de orientação para alcançar pontos críticos da estrutura educacional, priorizando aspectos gerais da configuração artística para fortalecer a capacitação de professores, a disponibilidade de espaços comunitários e a garantia de autonomia das práticas socioculturais.

**Figura 3:** Aula de artesanato e pesca em escola indígena de Manaus-AM



Fonte: redeglobo.com.br

### **1.6 Abordagem do cotidiano indígena presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)**

É indiscutível que a pluralidade cultural dos povos indígenas expõe múltiplas gamas de costumes rotineiros em aldeias e comunidades. Práticas de esportes, preparo de alimentos, confecção de artesanatos, realização de rituais – com cânticos e danças –, caça, pesca, cultivo de plantas etc. Toda essa constelação de práticas cotidianas, ainda que remonte à visão romantizada do indígena isolado, expressa a realidade de boa parte de comunidades tradicionais

do Brasil, que ainda atribuem valores materiais e imateriais às manifestações reproduzidas coletivamente (DA SILVA & DA COSTA, 2018).

Oposto a esta configuração bem estabelecida encontra-se a especificidade territorial vivida por indígenas residentes em assentamentos de áreas urbanas, onde – em meio à constantes ameaças de reintegração de posse territorial – buscam estabelecer práticas tradicionais consolidadas nas raízes de sua etnia, ao passo que buscam estabilidade na cidade grande com a esperança de acesso digno à saúde e educação (PEREIRA, 2020). Em ambos os casos, é notória a necessidade destas populações em solidificar hábitos específicos de sua cultura, uma vez que a expressão de suas singularidades fortalece a identidade ancestral que carregam consigo.

Transpondo esta ideia às políticas públicas de educação vigentes no Brasil, nota-se o interesse em pedagogias que valorizam a individualidade indígena na criação de materiais didáticos específicos e no desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento ao longo da alfabetização, envolvendo, neste processo, ações que integrem práticas comuns ao cotidiano de etnias.

Neste sentido, um ponto de convergência entre o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DNCEEI) diz respeito à valorização da língua materna nestes espaços, visando proporcionar um ensino que seja bilíngue – ou seja, que integre conhecimentos solidificados em língua portuguesa, sem esquecer da linguagem tradicional proveniente da cultura indígena (BRASIL, 2012; BRASIL, 2019; BRASIL, 2020).

A forma com que se estrutura a transmissão do conhecimento em aldeias é um fator preponderante em múltiplos níveis, e não deve ser visto como aspecto excludente da vida cotidiana de comunidades indígenas, visto que é através da linguagem que estes expressam – no dia a dia – suas identidades sociais, políticas e espirituais (DELMONDEZ & PULINO, 2014).

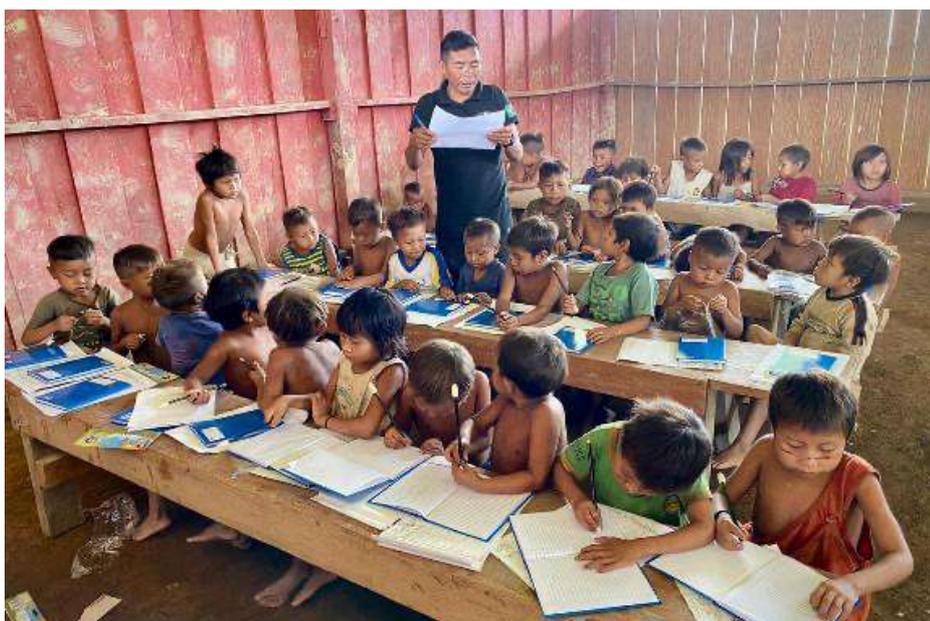
Assim, entende-se importância de capacitações bem formulados à docentes do ensino básico (principalmente aqueles não-indígenas), pois, caso os mesmos não tenham domínio da língua materna do povo ao qual lecionam, é fundamental que estes sejam inseridos num processo de adaptação e de reformulação da didática implementada a fim de entenderem a cultura, os costumes e as tradições da comunidade com ao qual trabalham.

A temática da valorização do cotidiano de comunidades no âmbito escolar é algo recorrente nas Diretrizes Nacionais Curriculares, pois enfatiza a importância de atores sociais, de espaços adaptados e práticas tradicionais expressas de maneiras variadas. O próprio projeto político-pedagógico enfatiza que o currículo das escolas indígenas expressa as “relações sociais tecidas no cotidiano escolar”, dando margem à interpretação de que múltiplas conformações identitárias possuem a oportunidade de implementar ações étnicas de caráter tradicional.

Esta ideia é reforçada por outras passagens que garantem a flexibilidade na organização de tempos e espaços visando a inclusão de saberes comuns para comunidades (tal qual suas línguas, relações humanas e práticas desportivas) (BRASIL, 2012). Enfatizar a importância de tais expressões podem ser, de fato, ótimas alternativas de valorização do cotidiano tradicional, visto que é através destes saberes que a expressão social se consolida no dia a dia.

Vale ressaltar que a inclusão de docentes e gestores oriundos das próprias comunidades também é vista como prioridade pelas diretrizes curriculares da educação indígena, visto que a presença destes favorece a construção de um diálogo intercultural pautado em reflexões bem embasadas (Figura 4). O método, em si, de avaliação desta modalidade educativa propõe um olhar inclusivo às diferentes experiências de vida dos atores sociais, contextualizando sua diversidade cultural às nuances de suas dimensões cognitivas, afetivas e emocionais.

**Figura 4:** Professor indígena atuando em uma comunidade de Boa Vista – RR



**Fonte:** Ascom / Seed

Assim – considerando que todos os elementos da cultura indígena simbolizam o universo particular destes indivíduos – flexibilizar certas práticas no contexto pedagógico, estimular expressões tradicionais na rotina da sala de aula, e permitir processos próprios de ensino e aprendizagem contribuem, fortemente, para uma formação alinhada com os objetivos das diretrizes curriculares em questão.

### **1. 7 - Espaços de Estudos Tradicionais Indígenas**

Em se tratando de locais propícios ao ensino-aprendizado para comunidades indígenas, surge o conceito de Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI), que, segundo a lei municipal nº 2.781 de 16 de setembro de 2021, caracterizam-se como:

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

Para Seeger & Castro (1979), estes são locais que apresentam íntima relação com dimensões sociopolíticas-cosmológicas, onde é dada substancial importância à resignificação de práticas e onde o ser humano é parte integrante da natureza. Nestes espaços as narrativas costumam ser entrelaçadas, dando lugar à subjetividade singular e coletiva em prol da resignificação de saberes que, conseqüentemente, iniciam novos signos de identidade (CALDERONI, 2012).

Entretanto, convém considerar que constantes processos sociais têm modificado a lógica de ensino empregado nestes territórios, uma vez que, para além da pedagogia indígena aplicada, a erosão da aplicabilidade dos saberes indígenas em sala de aula tem sido desencorajada no próprio seio familiar destas comunidades – resultados de profundas transformações sociais que fortalecem lógicas ocidentais (CALDERONI, 2012). Partindo deste pressuposto, entende-se

que estes espaços, ainda que democráticos e altamente prolíficos, ainda tem encontrado certos obstáculos para a construção justa de uma educação indígena solidificada em benéficas práticas etnoculturais.

## **CAPÍTULO II – CONFIGURAÇÃO PEDAGÓGICA E SOCIOCULTURAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA EM MANAUS – AM**

### **2.1 Contexto Histórico das Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena em Manaus**

Para compreender as atuais ações e as influências políticas, pedagógicas e culturais inerentes ao ensino de espaços indígenas em Manaus é fundamental termos consciência da trajetória evolutiva de reconhecimento, atuação e garantia de direitos aos profissionais envolvidos nesta modalidade de educação que, entre 2002 e 2017, fortaleceu suas bases de modo a enfrentar desafios que se estendem até hoje.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em 2002, elaborou algumas ações de análise e diagnóstico a respeito do panorama conceitual da educação indígena em Manaus, tendo, na linha de frente deste pensamento, convidados de diversas etnias residentes da capital e municípios adjacentes. Organizações dos povos Tikuna e Sateré-Mawé fizeram parte deste momento, bem como instituições acadêmicas de prestígio da região norte como a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A esta célula ativa de indivíduos e organizações, deu-se o nome de Grupo de Trabalho Indígena (GTI) que teve como missão principal expor as reais circunstâncias da educação indígena da época, a fim de propor melhorias à educação destes povos (MANAUS, 2017).

Destas discussões promovidas pelo GTI, surge o Núcleo de Educação Escolar Indígena na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus, ao qual foi encarregado de desenvolver projetos pedagógicos capazes de orientar a implementação de uma educação indígena equitativa na rede municipal. Dentre os projetos com maior destaque, estão: os Centros Culturais das Comunidades Indígenas (CCCI); os jogos estudantis indígenas de Manaus; o ciclo de palestras do núcleo de educação escolar indígena e o Programa de Formação de Professores Indígenas (MANAUS, 2017).

Projetos como estes apresentam um grande potencial de valorização da harmonia entre aspectos socioeducativos do contexto indígena mediante à outras comunidades (e até à comunidade em geral), uma vez que suas características diferem grandemente do caráter normativo da educação básica encontrada em escolas públicas convencionais. Assim, a construção de políticas educacionais que tenham como foco o respeito e a valorização destas diferenças, mostraram ser o começo de uma evolução importante ao perfil educativo

amazonense, já que o cerne de tais propostas enxergou potencial na interação entre indígenas e não-indígenas (FERREIRA, 2001, p. 117).

Em 2005, contudo, surge o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI) regido pelo decreto nº 8912/2007, que em seu Artigo 46 delimita alguns atributos fundamentais de atuação neste contexto, à citar:

“I - Elaborar, coordenar e executar o currículo de educação escolar indígena; II - Planejar, orientar, monitorar e avaliar os programas e projetos que integram as atividades do processo ensino-aprendizagem na área de educação escolar indígena; III - Elaborar políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena; IV - Propor, monitorar e avaliar os programas de formação inicial e continuada dos professores da educação escolar indígena; V - Orientar, pedagogicamente, as gerências distritais zonais e unidades de ensino sobre as culturas indígenas; VI - Assegurar o cumprimento das normas pedagógicas emanadas da Coordenadoria de Gestão Educacional; VII - Promover, organizar e estimular a produção de material didático-pedagógico específico de cada povo indígena.” (PREFEITURA DE MANAUS, 2007).

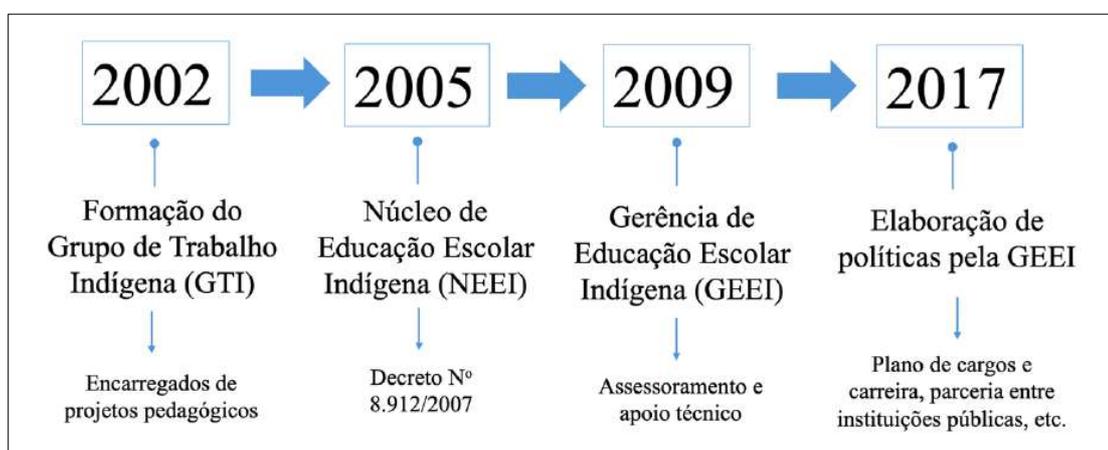
Em 2009, contudo, o NEEI foi substituído pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) que, em termos gerais, é responsável pelo assessoramento pedagógico e apoio técnico à professores inseridos no contexto de educação indígena. Apesar de sua responsabilidade afetar indiretamente a condução das políticas de educação, apenas a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) é quem pode definir alterações significativas às políticas já existentes (RIBEIRO, 2020, p. 51; OLIVEIRA, 2022).

Assim convém observar a importância de uma gestão consciente das responsabilidades culturais de comunidades indígenas, a fim de garantir a disponibilização de recursos apropriados bem como a operacionalização de estratégias que reconheçam a disparidade entre a realidade destas comunidades étnicas em comparação às organizações educacionais não-indígenas. Olhar por esta perspectiva, nos leva a compreender alguns desafios enfrentados pelos espaços de língua materna que, apesar de se reconhecerem como campo específico de aprendizagem, estão sendo geridos pelo mesmo órgão que gerencia a educação para não-indígenas (SEMED), o que pode dificultar a garantia de especificidade esperada.

Entretanto é importante observar que em 2017 o GEEI viabilizou, através de fóruns, a formulação de políticas de que expandiram o aperfeiçoamento deste modelo de educação, integrando aspectos coletivos e individuais dos trabalhadores envolvidos, bem como grande

parte da estruturação operacional que exige a educação indígena em Manaus. Neste sentido, houve a elaboração das Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena (com a participação de organizações indigenistas e instituições públicas e privadas), além do estabelecimento de um plano de cargos, carreiras e salários do professor indígena, de uma parceria entre a SEMED, a SEDUC e a UFAM, bem como a formação de grupos destinados à construção das Matrizes Curriculares Interculturais (MANAUS, 2017).

**Figura 5:** Linha do tempo da formação de grupos, núcleos e gerências na educação escolar indígena em Manaus entre 2002 e 2017



**Fonte:** Adaptado das “Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar indígena do Município de Manaus”, 2017.

## 2.2 Requisitos para a Gestão dos Espaços de Educação Escolar Indígena: da Perspectiva Sociocultural ao Perfil Didático

Considerando que os conteúdos abordados no contexto indígena necessitam de uma perspectiva mais íntima, onde o sentido escolar se integre aos símbolos do cotidiano, é importante observar que as interações entre os indivíduos tendem a propor uma reflexão sobre a realidade, aproveitando os aspectos que devem ser aproveitados no ensino, ao mesmo tempo em que garante a integridade de práticas repassadas por gerações.

Assim, o projeto de ensino voltado aos espaços de língua materna deve – sempre – envolver professores, lideranças, bem como a comunidade em geral, uma vez que as minúcias envolvendo suas tradições costumam ser melhor traduzidas por estes sujeitos que vivem, defendem e constroem suas próprias condições de (re)existência.

Pensar em uma gestão de conteúdos a ser abordado neste contexto de ensino exige a compreensão de questões tradicionais que nem sempre costumam ser pensadas para o ensino fundamental regular. Temas como os ciclos de colheita, a prática de pesca, moldagem de argilas, compreensão das enchentes e vazantes, bem como a mitologia e cosmogonia de suas etnias devem ser um aspecto recorrente neste planejamento. Na presença da própria comunidade, os professores podem incluir estratégias pedagógicas capazes de desenvolver um sequenciamento didático que compreenda aspectos como: os materiais didáticos a serem utilizados, o número de aulas a serem ministradas, os instrumentos previstos para tal atuação, além dos critérios avaliativos aplicados (MANAUS, 2017).

No entanto, é importante entender que a maioria dos espaços de estudo indígenas não segue uma dinâmica sequencial e repetitiva de aula, pois as pessoas envolvidas neste processo não consideram esta interação como sendo algo impositivo, mas sim como um meio de comungar entre os parentes e amigos interagindo entre si como se todas as etapas deste processo proporcionem um senso de cooperação e engajamento com múltiplos sentidos. Lá se conversa sobre política, sobre relacionamentos, sobre conflitos, comemorações e muitas outras características que moldam suas realidades – pois o espaço em si não impõe normativas convencionais aos participantes que, ao invés de enxergarem este momento como um recurso enfadonho de aprendizagem, consideram-no como um momento de comunhão (e conexão) entre eles e a comunidade.

A ação do professor indígena, em sua maioria, fundamenta sua organização a partir de práticas que viabilizam a conscientização sociocultural de suas realidades, propondo alguma sistematização ao andamento da proposta de ensino elaborada. Ricardo e Viana (2019) demonstram este tipo de organização docente em seu estudo, ao categorizar temáticas trabalhadas em projetos elaborados por professores da Escola Indígena Kanata T-Ykua (povo Kambeba). Aspectos sobre as comidas e pinturas tradicionais, as roupas, músicas e artesanatos, assim como plantas medicinais e utensílios de caça e pesca foram abordados em seguimentos anuais entre 2008 e 2017 e, com a ajuda da comunidade, possível realizar observações em campo que posteriormente foram relacionados aos conteúdos curriculares.

Vale lembrar que, para este processo, as “Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus” propõe o uso de cadernos de acompanhamento como recurso de registro das atividades programadas, levando a categorizar registros fotográficos, observações da comunidade, o desempenho individual dos alunos, as limitações, ganhos, etc. Além de servir como registro das ações, este caderno pode ser um guia crítico de enriquecimento dos conteúdos abordados, de modo a sistematizar o trajeto percorrido pelos

envolvidos, visando compreender a realidade da comunidade, além de auxiliar na integração entre o que pode ou não ser aproveitado em momentos futuros.

Mesmo sendo altamente recomendado, este instrumento não tem caráter obrigatório aos processos de espaços de educação indígena, uma vez que as especificidades metodológicas de contexto podem ser adaptadas conforme suas especificidades. Porém, sistematizar o processo empírico obtido neste campo de saber pode ajudar, inclusive, na elaboração de materiais pedagógicos capazes de exprimir a vivência destes sujeitos, o que, em termos gerais, servirá como ferramenta de melhoria do perfil didático do contexto educacional destes povos.

Neste sentido de aprimoramento, entende-se como essencial a inclusão de elementos lúdicos durante as ações educativas, pois, considerando que esta abordagem transcende o uso limitado à crianças e adolescentes, esta pode ampliar os horizontes de ensino-aprendizagem. Brincadeiras, jogos e dinâmicas interativas podem ser incluídas de diversas maneiras no ambiente de ensino, atingindo, inclusive, esferas sensoriais, emocionais e culturais benéficas ao desenvolvimento pedagógico (MOTA & RAMIRES, 2018). É claro que este recurso não limita-se ao público infantil, contudo, em razão da baixa adesão de adultos ao processo educativo (por conta de suas rotinas e obrigações), é comum que sua prática seja melhor aceita por crianças em processo de refinamento de relações intersociais, pois o dinamismo característico da ludicidade indica íntimo contato com o ato de brincar, o que – em suma – é mais atrativo aos mais jovens.

No entanto, convém considerar que estes espaços de ensino não devem ser vistos como locais exclusivamente de educação infantil, pois a comunidade indígena como um todo formam o corpo formador das interações culturais promovidas neste contexto. À exemplo da minha experiência docente durante uma vivência na Comunidade Indígena Bom Jardim (Benjamin Constant – AM), pude atestar esta integração entre os indígenas da comunidade. Apesar da existência de limites hierárquicos no que diz respeito às atribuições individuais de seus integrantes, é evidente que nos momentos de celebração, jogos e cantorias, há uma integração homogênea de adultos e crianças, nos levando a entender como o processo de desenvolvimento social é coletivo.

Quanto a este cenário inclusivo à múltiplas gerações, é pertinente ressaltar que as garantias do art. 9º da resolução nº 05/2012 da CNE/CEB determinam que as práticas educativas de ensino indígena devem compreender as diferentes fases da vida, seja ela infância, juventude ou fase adulta (BRASIL, 2012), portanto, pensar em um plano didático coerente, que respeite os interesses e necessidades das diversas fases de desenvolvimento tem sido uma alternativa de superar barreiras etárias em prol do aperfeiçoamento da educação escolar prestada.

Em Manaus as escolas indígenas administradas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) podem adotar a organização de ciclos, seriação, etapas ou módulos, onde a escolha desta definição pode ter a participação da comunidade através da Gerência de Educação Escolar Indígena. E, mesmo seguindo tal determinação, certos projetos de ensino não possuem caráter permanente, podendo ser alterados conforme suas próprias necessidades, uma vez que eles possuem autonomia de desenvolver propostas diferenciadas de organização (MANAUS, 2017).

Por fim, há de se esclarecer a relevância da formação profissional de professores indígenas atuantes nestes territórios. Ainda que existam espaços onde atuam professores com conhecimentos exclusivamente empíricos, o art. 5 do decreto 6.861/2009, estabelece parâmetros de suporte à formação inicial e continuada de professores atuantes na educação escolar indígena, de forma que, ao mesmo, seja fornecido o embasamento teórico e prático necessário para a integração entre conhecimento formal e contexto cultural das comunidades onde está inserido (BRASIL, 2009). A priorização das línguas indígenas, a promoção de diálogos interculturais, e a integração entre os ambientes físicos e espirituais estão entre os principais fatores a serem considerados por estes agentes.

A oferta de atividades formativas, cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado também estão entre as medidas de formação continuada propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais a estes profissionais, sendo possível a realização de cursos concomitante à fase de escolarização (BRASIL, 2015).

Cabe, ainda, ressaltar que os professores indígenas vinculados à SEMED possuem saberes e atribuições variadas sendo, por vezes, necessário dividir sua atuação entre escolas indígenas e centros culturais. Assim, enquanto o professor da escola indígena lida com conteúdos pré-definidos pelas diretrizes curriculares, no espaço cultural este tem a responsabilidade de revitalizar e fortalecer a língua materna, preservando elementos culturais essenciais à manutenção dos saberes tradicionais e da identidade étnica (MANAUS, 2017).

Considerando os aspectos supracitados, é possível constatar que a gestão do modelo de educação escolar indígena necessita de uma série de fatores para garantir seu aspecto sociocultural: compreender as especificidades étnicas da comunidade; prezar pela ludicidade na formulação de conteúdos; valorizar o olhar aprofundado às práticas do cotidiano indígena; e reconhecer os esforços (e direitos) do professor indígena estão entre as principais demandas a serem fortalecidas diante deste contexto.

### **2.3 Etnografias Amazônicas sobre a Educação Escolar Indígena**

Considerando as significativas diferenças entre os Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI) em Manaus, faz-se necessário explorar algumas perspectivas realísticas acerca da atuação empregada nos mais diversos contextos. A visão etnográfica que retrata a realidade da educação escolar indígena esclarece, de certo modo, a percepção que muitos pesquisadores têm acerca das peculiaridades do campo educativo. É por meio desta vivência que emerge a caracterização destas organizações comunitárias (seus costumes, regras, símbolos e prioridades), permitindo, portanto, que tais informações sejam usadas em prol da melhoria de políticas públicas focadas na valorização e preservação intercultural.

Lima (2018) teve como foco a análise sociolinguística do uso do Nheengatu em uma escola na comunidade Pisasú Sarusawa, e, dentre seus resultados, observou-se que pouco mais de 19% dos membros da comunidade transmitiam com recorrência esta língua para gerações mais novas. Apesar disso, no ambiente escolar, foi percebido que a língua materna tem sido usada como ferramenta pedagógica pelos indígenas como forma de manter viva a memória de seus antepassados, sendo incorporada tanto na oralidade quanto na escrita.

Diante do contexto bilingue observado neste contexto, vale ressaltar que o uso da língua portuguesa em espaços de educação indígena tem sido uma questão bastante discutida em dissertações e artigos relacionados ao tema. A nossa língua ainda é muito utilizada em vários espaços e isso se deve à fatores indissociáveis às condições de vida, trabalho e lazer que as comunidades indígenas estão inseridas. A proximidade (ou integração) destes espaços de ensino com o centro metropolitano dos municípios pode ter alguma influência quanto ao uso do português durante as aulas, bem como a inclusão de professores não-indígenas nestes territórios.

Ainda neste estudo, outras especificidades pedagógicas foram identificadas sendo estas: a estruturação do Plano Político Pedagógico (PPP) em prol dos interesses comunitários, a inclusão de temas sociopolíticos nos componentes curriculares, instrumentos de avaliação flexíveis e estímulo de momentos reflexivos por meio de debates, entrevistas e problematização de fatos (LIMA, 2018). Tornar a comunidade parte do processo de aprendizagem pode ser uma perspectiva pedagógica revigorante frente aos inúmeros casos de normatização do planejamento educativo, sujeito a resquícios – principalmente – dos vícios sedimentados do ensino regular. Ao atender as demandas de uma população convertendo-os em sujeitos autônomos de sua própria cultura, é possível perceber um ganho substancial no reconhecimento de aspectos inerentes à sua linguagem e práticas cotidianas.

**Figura 6:** Escola Indígena Puranga Pisasú (comunidade Pisasu Sarusawa)



**Fonte:** Ademar dos Santos Lima, 2016

O estudo de Ricardo e Viana (2019), por outro lado, foca na aplicabilidade da Pedagogia de Projetos no contexto da escola indígena Kanata T-Ykua (etnia Kambeba), sendo identificado que parte das dificuldades relacionadas à aplicação do ensino escolar indígena vem da insuficiência do suporte pedagógico-metodológico da secretaria municipal de educação. Apesar disso, muitas práticas têm sido estabelecidas em consonância ao projeto pedagógico, todas elas envolvendo temas que trabalham a escola para além de seus muros, ressignificando conhecimentos e atribuindo valores à identidade deste povo.

O projeto “*Fortalecendo as danças indígenas do povo Kambeba na aldeia Três Unidos*”, por exemplo, mostrou-se um meio envolvente de introduzir conhecimentos acerca da mitologia que atravessa suas ancestralidades. Assim como o projeto “*Fortalecendo o uso de plantas medicinais do povo Kambeba*”, que além de estimular o plantio e cultivo de plantas cientificamente catalogadas, também fortalece o vínculo da linguagem e da história de seu povo, uma vez que as pessoas mais velhas da comunidade auxiliam no processo de reconhecimento das plantas medicinais (RICARDO & VIANA, 2019). Este tipo de abordagem amplia a gama de conhecimentos possíveis de serem adquiridos em práticas diversas, uma vez que elementos da história, geografia, linguagens e cosmogonia surgem naturalmente ao longo do processo.

**Figura 7:** Alunos da Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua



**Fonte:** João Viana/ SEMED

Santos (2023) descreve as especificidades do Espaço Nukosen I (Comunidade Waikuru I) em sua dissertação, de modo a retratar o trajeto de consolidação deste espaço, bem como sua influência à comunidade em sua cercania. Localizada entre o Bairro da Paz e a Redenção, este espaço de estudo acolhe 23 discentes (entre jovens e crianças) e fortaleceu-se através da iniciativa de professores e lideranças em prol da sua continuidade. A autora atribui a evolução da assistência prestada ao suporte técnico-pedagógico oferecido por políticas governamentais ao Espaço Nukosen I, onde, por meio da formação continuada de seus agentes educadores, foi possível notar o fortalecimento das práticas realizadas.

Um ponto forte deste espaço, está relacionado com o fato deste receber visitas de estudantes não indígenas, o que mostra a sua integração com a sociedade de modo a não se tornar uma célula educativa isolada no cenário urbano da capital. Este tipo de abertura é capaz de conscientizar a comunidade como um todo, de forma a integrá-los à uma realidade pouco discutida em escolas não indígenas de Manaus, proporcionando uma vivência que atravessa sentidos históricos e simbólicos da identidade amazônica.

“A escola indígena urbana permite um intercâmbio cultural em que a convivência coletiva humanística é a base de sua estrutura, visando construir características significativas

para a formação humana da criança, tendo o conhecimento enquanto caminho para enfrentar as barreiras dos preconceitos sociais fora daquele território do saber.” (SANTOS, 2023, p. 115)

A metodologia de ensino aplicada abrange moldes do ensino regular ao serem incorporados exercícios de leitura, artes plásticas e escrita, contudo, elementos específicos das etnias envolvidas (Sateré-Mawé e Tukano) se fazem presentes no dia a dia, reforçando a valorização de narrativas ancestrais no processo de ensino-aprendizagem. No geral, o espaço se caracteriza por seu caráter resiliente, que mostra aos seus frequentadores a importância de estarem reafirmando sua identidade e superando as dificuldades impostas pela repressão política e social vivenciada por indígenas urbanos atualmente (SANTOS, 2023).

**Figura 8:** Alunos da Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua



**Fonte:** Ariane Santos (2022)

Mustafa (2018) em sua dissertação “As Línguas Étnicas no Parque das Tribos m Manaus: Um Estudo Etnolinguístico nos Espaços Culturais Indígenas Uka Umbuesara Anumarehit e Kokama” se aprofunda na construção de um perfil detalhado sobre a atuação pedagógica dos agentes educacionais envolvidas, bem como o uso da linguagem como artifício de assiduidade no espaço de ensino. A autora mostra que apesar da proposta didática ser orientada pela Gerência de Educação Escolar Indígena, a docente do espaço costuma tomar a iniciativa de criar o próprio material escolar utilizado pelas crianças, tendo – essencialmente – a participação de toda a comunidade no processo de elaboração dos mesmos.

A utilização da língua materna neste cenário toma certo protagonismo a partir da atuação dos docentes que perpetuam a prática da linguagem por meio de conhecimentos relacionados às formas de cumprimento e a cantoria de músicas conhecidas pela comunidade. Esta ação costuma redefinir certas concepções amplamente definidas pela normatização da língua portuguesa na referida comunidade. Inserir novos elementos linguísticos à prática do dia a dia reforça o protagonismo de certos códigos esquecidos com o tempo e que costumam ser de essencial aplicabilidade ao cumprimento de tarefas usuais – no caso dos espaços culturais do Parque das Tribos esta ação reforça ainda mais o resgate identitário, já que os alunos aprendem a falar a língua materna e redescobrem suas próprias tradições.

Para além disso, o estudo também reforça um entrave importante de ser considerado no aspecto material destes lugares: a precarização da infraestrutura de certos espaços de estudo indígena. Muitas vezes improvisados por estruturas de madeira e cobertura de palha seca, estes lugares sofrem com a falta de banheiros e bebedouros – recursos mínimos à manutenção de um ambiente agradável e salutar. Como consequência deste fato, muitos espaços passam a funcionar de maneira improvisada, levando à falta de registros formais o que, na prática, impede o recebimento de apoio por parte das instituições envolvidas na educação amazonense. A falta de insumos básicos como livros, lápis, canetas e cadernos também são um ponto crítico a ser considerado, já que nem sempre o ritmo de doações supre a demanda tida pelos frequentadores dos espaços (MUSTAFA, 2018).

**Figura 9:** Alunos no Espaço Cultural Kokama



**Fonte:** Amanda Mustafa, 2018

Considerando as diferentes pesquisas realizadas sobre os Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais (EELMCT), é notável que cada espaço segue a sua própria lógica de prática. Enquanto certas atividades são focadas em transpor o ensino convencional às identidades ancestrais da comunidade em questão, outras ações buscam reafirmar o caráter político de suas existências. Diante de inúmeras barreiras sociopolíticas e geográficas (que reforçam o estereótipo consolidado pela visão eurocentrista), as comunidades indígenas têm buscado reinventar a forma com que o conhecimento sobre seus antepassados tem sido repassado para as novas gerações – mesmo que para isso seja necessário integrar-se ao perfil de assessoramento técnico da secretaria municipal de educação. Se por um lado os indígenas tentam manter os costumes e regras que moldam sua identidade, por outro, nota-se a resistência (e desconfiança) por parte de professores e líderes quanto a influência de instituições externas no processo de gestão dos espaços de ensino da língua materna.

E é diante desta perspectiva que se abrem as possibilidades de reflexão acerca do real ganho comunitário quanto a interferência de agentes externos na constituição de uma educação concisa e que respeite todos os seus aspectos identitários. O quanto da legislação de educação indígena tem se cumprido satisfatoriamente? A definição de parâmetros curriculares por parte da SEMED tem respeitado as especificidades (e necessidades) destes espaços de ensino? Quais medidas têm sido tomadas para evitar que estes espaços se tornem um palanque político com interesses capitalistas? Os estudos supracitados não respondem, diretamente, estas perguntas. Contudo, elucidar as práticas de ensino realizadas nestes lugares, bem como indicar os interesses e anseios de seus agentes atuantes nos ajuda a compreender o quanto a educação indígena evoluiu em Manaus, assim como nos permite reconhecer que o ensino pregado nestes espaços vai muito além de uma simples prática comunitária.

## **2.4 Procedimentos Metodológicos**

Uma pesquisa etnográfica, de caráter qualitativo, foi realizada em dois Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI) localizados em Manaus – AM. Para isso foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com os professores atuantes, combinadas com observações *in loco* das práticas culturais – de cunho educativo – aplicadas nos espaços. A escolha por este tipo de pesquisa dá-se em virtude da possibilidade de compreender (via descrição) a lógica de certas práticas nos espaços de estudo, promovendo escuta atenta à realidade do público-alvo, destituída de direções opinativas de certo ou errado,

além de viabilizar conclusões que respeitam a lógica de ação condicionada por certas culturas (SCHEFER & KNIJNIK, 2015).

#### 2.4.1 Sondagem ao Campo de Pesquisa e Procedimentos Preliminares

Inicialmente foram realizadas visitas em espaços de estudos indígenas de diversas zonas da cidade de Manaus, a fim de catalogar possíveis campos de investigação em caráter preliminar à pesquisa (Quadro 1). Tal qual descrito por Alves (1991), esta etapa tem por objetivo “[...] proporcionar, através da imersão do pesquisador, uma visão geral e não enviesada do problema considerado, e contribuir para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados.”. Uma vez identificados dois espaços possíveis de serem trabalhados, entrou-se em contato com a liderança indígena dos mesmos, sendo escolhidos para a pesquisa os espaços culturais Iapiúna (Comunidade Karuara) e o Wakenai Anumarehit (Parque das Tribos).

**Quadro 1:** Espaços de Estudo Indígena localizados em Manaus – AM

<b>EELMCTI</b>	<b>POVO/ ETNIA</b>	<b>LÍNGUA</b>	<b>LOCALIZAÇÃO/ COMUNIDADE</b>
<b>Amarini Arutã</b>	Apurinã	Apurinã	Av. Real, número 494, Bairro Mauazinho 2
<b>Atauanã Kuarachi</b>	Kokama	Kokama	Comunidade Nova Esperança Kokama, Estrada do Brasileirinho, Ramal: km 08.
<b>Bayaroá</b>	Tukano	Tukano	Comunidade Bayaroá. Rua São Luis 474, Bairro São João, BR 174.
<b>Branquinho</b>	Tukano	Tukano	Comunidade do Branquinho. Igarapé do Branquinho, Rio Tarumã-Açú.
<b>Buû-Miri</b>	Plurietnico	Tukano	Associação AMARN. Rua 06 nº 156, Conjunto Villar Câmara 01, Bairro Coroadó.
<b>Gavião</b>	Sateré-Mawé	Sateré-Mawé	Aldeia Gavião, Rio Tarumã-Açú - Igarapé do Tiú 02.
<b>Karuara</b>	Kokama	Kokama	Comunidade Karuara Kokama. Rua Cravinho, n. 374, Bairro João Paulo.
<b>Kuiá</b>	Sateré/Tikuna	Sateré/Tikuna	Aldeia Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú 02, Rio Tarumã-Açu.
<b>Kurasí Weara</b>	Baré	Nheengatú	Comunidade Yamuatiri Anama, Rio Cuieiras - Baixo Rio Negro.

<b>Nossa Senhora de Fátima</b>	Pluriétnico	Nheengatú	Comunidade Nações Indígenas. Av. Beija-Flor Vermelho, Rua E 200, Bairro Tarumã.
<b>Nusoken I</b>	Sateré-Mawé	Sateré-Mawé	Comunidade Nusoken I. Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261, Conjunto Santos Dumont, Bairro Redenção.
<b>Nusoken II</b>	Sateré-Mawé	Sateré-Mawé	Comunidade Nusoken II. Rua Cojubim, nº 201, Bairro Tarumã.
<b>Poranga Yasuru</b>	Baré	Nheengatú	Comunidade Boa Esperança. Rio Cuieiras - Baixo Rio Negro.
<b>Tupãna Ruca</b>	Pluriétnico	Nheengatú	Comunidade Nossa Senhora do Livramento - Rio Tarumã Mirim.
<b>Tsetsu Kamutum</b>	Kokama	Kokama	Comunidade Kokama do Grande Vitória. Rua Lábrea 447, Bairro Grande Vitória.
<b>Tupãna Yupirunga</b>	Karapãna	Nheengatú	Comunidade Santa Maria, Rio Tarumã-Açú.
<b>Wainhamary</b>	Apurinã	Apurinã	Comunidade Ineamatã Apurinã. Av. Coletora 02, Conj. Cidadão 12, Bairro Nova Cidade.
<b>Wakenai Anumarehit</b>	Pluriétnico	Nheengatú	Comunidade Parque das Tribos, Bairro Tarumã.
<b>Wanhut'i</b>	Sateré-Mawé	Sateré- Mawé	Comunidade Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261, Conj. Santos Dumont, Bairro Redenção.
<b>Weku Durpuá</b>	Tukano	Tukano	Comunidade Barreirinha, Rio Cuieiras - Baixo Rio Negro.
<b>Wotchimaücü</b>	Tikuna	Tikuna	Comunidade Wotchimaücü. Rua São Salvador, Bairro Cidade de Deus.
<b>Yatsi ikira</b>	Kokama	Kokama	Comunidade Kokama Lua Verde. Rua Francisca Mendes, nº 116, Bairro Cidade de Deus.

Fonte: ARAÚJO, 2023.

#### 2.4.2 Coleta dos Dados

Os dados foram coletados *in loco*, onde a pesquisadora acompanhou a rotina pedagógica dos dois espaços de estudo situados na zona urbana da capital. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (GUAZI, 2021) com professores dos espaços escolhidos, visando esclarecer quais são as principais atividades etnoculturais (provenientes da etnia dos estudantes) que estão sendo aplicadas durante a aula. Além disso, a prática pedagógico-cultural ministrada será

acompanhada pela pesquisadora através da técnica de observação participante (MINAYO et al., 2011), para que a mesma possa registrar o empenho, o entusiasmo e a participação dos estudantes durante as atividades. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos de registro: diário de campo, gravações de vídeos e áudios, além de fotografias das etapas observadas durante a atuação em território.

Concomitante ao período de coleta no campo, pesquisas bibliográficas foram realizadas com o intuito de esclarecer aspectos gerais quanto ao ensino etnocultural aplicado no contexto da prática escolar observada, criando parâmetros esclarecedores sobre a atuação docente, os costumes individuais e as configurações territoriais da etnia envolvida. Para esta investigação foi aplicado o método de revisão integrativa de literatura, seguindo as etapas descritas por Whittemore & Knafl (2005): Identificação do problema, busca na literatura, avaliação dos dados, análise dos dados e apresentação. Nesta etapa também foram investigados documentos oficiais de domínio público, assim como estudos publicados em bases de dados científicas que foram publicados em português e que estavam relacionados ao tema aqui proposto.

#### 2.4.3 Análise dos Dados

A análise dos dados coletados durante o período de observação se deu através da técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1979). Cronologicamente esta técnica engloba três fases distintas: a fase de “pré-análise” que consiste na organização do material a ser analisado sendo realizada uma leitura flutuante dos conteúdos coletados, sendo – ainda – necessária a identificação de unidades de registro, unidades de contexto e trechos significativos; a “exploração/categorização do material” que refere-se à leitura detalhada do referido material para posterior separação em categorias; e, por fim, a fase de “interpretação dos dados” que presta-se a desvendar o conteúdo que está sendo manifesto (MINAYO et al., 2011). Uma vez realizada esta etapa, as conclusões crítico-argumentativas oriundas deste trabalho foram dispostas em forma de capítulos que compuseram a estrutura final da dissertação.

### **CAPÍTULO III – PRÁTICAS ETNOCULTURAIS IDENTIFICADAS NOS ESPAÇOS DE ESTUDO DA LÍNGUA MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS (EELMCTI)**

#### **3.1 Espaço Cultural Iapiúna (Comunidade Karuara)**

O Espaço Cultural Iapiúna está localizado na comunidade Karuara, próximo à rua Diana, no bairro Jorge Teixeira, zona leste da cidade de Manaus – AM. O espaço recebe, aproximadamente, 39 alunos que possuem idades variadas e pertencem à diversas etnias residentes na comunidade ou fora dela. Dentre os povos que frequentam o espaço, lista-se as etnias: Arara, Munduruku, Mura, Tupinambá, Kokama, Ticuna, Sateré-Mawé e Apurinã. Sua utilidade não se resume às atividades de ensino, mas também comporta momentos de celebração, reunião entre lideranças, discussão de ideias e formulação de ações em prol do fortalecimento da comunidade. Todo segundo domingo do mês ocorrem reuniões em que as pessoas de outros bairros e centros interagem com propósitos diversos: definição de atividades a serem realizadas, celebração de datas comemorativas e expressões culturais relacionadas aos seus costumes (a “Dança do Cacetinho” foi uma das expressões citadas na entrevista).

As atividades de ensino costumam acontecer às terças e quarta (o dia todo) e quinta-feira até o meio-dia. A organização inicial do espaço cultural deu-se em meados de 2006 quando a própria comunidade se mobilizou para criar o que, na época, funcionava como espaço de reuniões dos povos envolvidos. Em 2009, contudo, a sede comunitária “Brasileirinho” definiu o registro deste ambiente como espaço cultural de estudo da língua Kokama, sendo contratados – com apoio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) – oito professores indígenas para atuar em diferentes espaços, dentre eles o centro Iapiúna.

O espaço físico é todo constituído por uma estrutura de madeira, sem paredes, com o chão de cimento e o teto de zinco. Rodeado pela natureza característica do próprio lugar (árvores frutíferas e aterros íngremes), o espaço é bem arejado e, segundo a liderança do lugar, não há grandes reclamações acerca de desconforto relacionada à temperatura do ambiente, uma vez que o espaço é bem ventilado. Há a presença de carteiras escolares, um banheiro coletivo e, adjacente ao espaço, há um lugar utilizado como copa para a preparação e consumo da merenda disponibilizada nos dias de ensino (Figura 10). Pendurados em toda a estrutura do lugar, notam-se banners de conteúdos variados: oficinas que já foram ministradas por ali, homenagens às pessoas de grande importância para a comunidade, a realização de gincanas e olimpíadas educativas, etc. (Figura 11).

**Figura 10** – Espaço Cultural Iapiúna (Comunidade Karuara)



Fonte: Pesquisa de campo

**Figura 11** – Banners contendo informações variadas espalhados pelo espaço



Fonte: Pesquisa de campo

O espaço recebe apoio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), onde um assessor acompanha as atividades feitas durante a semana. No que se refere à melhoria do

espaço onde as aulas acontecem, os depoimentos sugerem que raramente houve apoio específico e contínuo de autoridades, sendo necessário articulações entre a comunidade para alcançar ajuda parlamentar e construir boa parte do espaço onde interagem. A SEMED, algumas vezes, envia materiais escolares, porém estes materiais costumam ser os remanescentes daqueles distribuídos nas escolas – indicando a baixa prioridade de fomento material ao referido espaço cultural. A merenda escolar também é disponibilizada, contudo, sua regularidade nem sempre é fixa e é mais comum o encaminhamento de insumos alimentícios básicos, sendo verduras e hortaliças raramente são disponibilizados.

Alguns projetos estão, atualmente, em andamento no espaço Iapiúna e tem, como fonte principal de viabilização, o apoio de fundações e da própria comunidade, cuja força de vontade promove uma mobilização social que viabiliza a continuidade dos mesmos. A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), por exemplo, está construindo um pequeno tanque para a prática de piscicultura no terreno, a fim de estimular o aproveitamento da nascente de Igarapé que fica nos fundos do espaço. Além disso, a comunidade tem construído a fundação de uma casa que será destinada à plantação de hortaliças para consumo próprio e eventuais vendas à comunidade.

Também são realizadas algumas oficinas que geralmente são promovidas por instituições que solicitam o espaço para promover integrações entre os moradores, um exemplo disso – tal qual relatado pela liderança do espaço – foi a palestra de mudanças climáticas que reuniu bastante pessoas. A apicultura também é uma iniciativa mais recente dos frequentadores do espaço, sendo que, no momento da visita, a primeira coleta de mel estava prestes a acontecer, indicando que a estrutura montada no quintal do espaço deu certo e já começa a mostrar seus primeiros resultados (Figura 12).

O processo de ensino observado mostrou características normativas do que se entende por sala de aula e ensino tradicional onde os agentes principais são os alunos e o professor. Existem carteiras enfileiradas em frente à um quadro, onde o professor escreve as palavras e símbolos que estão sendo explicados no momento (Figura 13). O que se diferencia bastante do ensino regular é a forma com que os alunos se comportam no lugar: no espaço eles são livres para ir e vir, podem dar uma pausa na atividade para conversar com um amigo, comer um lanche ou fazer outras coisas que os façam sentir-se a vontade em esta ali. Mas, apesar desta liberdade no ambiente de ensino, é possível perceber que a maioria dos alunos preferem ficar concentrados nas tarefas repassadas, até concluí-las.

**Figura 12** – Projeto de apicultura implementado no quintal do Espaço Cultural Iapiúna



**Fonte:** Pesquisa de campo

Foi observado que, nas atividades desenvolvidas pelo professor, a metodologia aplicada é bem direcionada à realidade vivida pela comunidade Karuara. A estratégia de utilizar materiais de apoio formulados em língua materna possibilita uma boa aprendizagem dos envolvidos, uma vez que o material utilizado é adaptado às suas realidades, sendo importante observar que, no contraturno, estes estudantes também frequentam a escola regular – o que pode promover o contato destas crianças à uma realidade bastante diferente daquela fomentada nos espaços de estudos. É de suma importância que esta preservação da cultura e da língua materna (referente a utilização de material pedagógico voltado para a realidade vivenciada) seja, também, evidenciada no ambiente das escolas regulares onde estes estudantes estejam matriculados, pois, em maior ou menor grau, gerará a consciência de que o ambiente escolar também pode ser acolhedor – medida, inclusive, estabelecida como um direito destes povos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Cabe, também observar que a prática pedagógica nestes dois ambientes (espaço cultural e escola regular) diferenciam-se na essência e finalidade, pois enquanto a escola tende a preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, os espaços culturais preparam os indivíduos a partir da vivência do dia a dia, onde as crianças se desenvolvem de maneira mais espontânea e sem obrigações de realizar ou não as atividades propostas.

**Figura 13** – Professor ensinando aos alunos a língua Kokama no Espaço Cultural Iapiúna

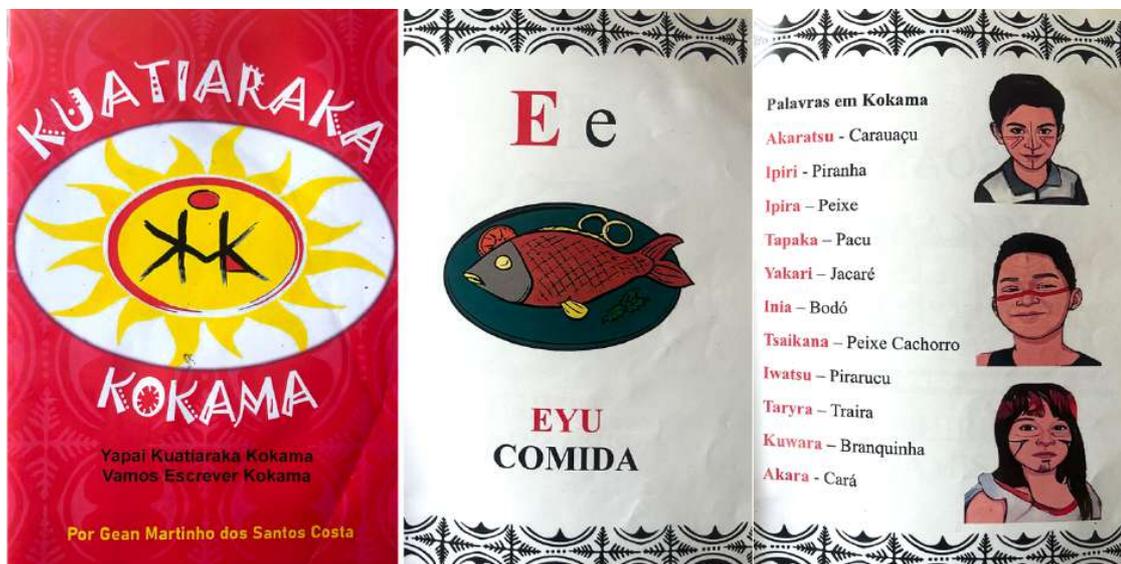


**Fonte:** Pesquisa de campo

Um importante aspecto cultural observado no contexto de ensino foi a presença de materiais didáticos criados pelos integrantes do povo Kokama com o intuito de facilitar o aprendizado de sua língua. Uma cartilha, intitulada *Kuatiaraka Kokama*, foi criada pelo autor indígena Gean Martinho dos Santos Costa e serve como uma espécie de glossário bilíngüe que dispõe de palavras utilizadas no cotidiano indígena. Frutas, animais, pessoas e expressões do dia a dia estão em sua composição, contando com registros tanto em língua portuguesa, quanto a sua tradução na língua Kokama (Figura 14). Assim que criado, este material foi disponibilizado pela sede aos espaços que trabalham com a língua Kokama, sendo a razão pela qual este material tem sido utilizado como referência principal nas aulas ministradas pelo Centro Cultural Iapiúna.

Nota-se que grande parte do que se entende por preservação do ensino intercultural tem sido empregado neste material. A utilização de grafismos reforça o compromisso em manter uma identidade visual que remeta aos símbolos da cultura indígena; as ilustrações utilizadas foram feitas por membros da própria comunidade, indicando um aspecto real acerca da visão que os mesmos têm sobre os elementos da natureza representados ali (cupuaçu, pupunha, ingá, abacaxi, etc.); as definições dos elementos retratados, são retratados tanto em português, quanto na língua Kokama, o que, em termos gerais, aproxima o leitor de uma compreensão mais fidedigna da sua língua materna, bem como da língua que o comunidade utiliza rotineiramente.

**Figura 14** – Cartilha Kokama utilizada como base para o ensino ministrado no espaço cultural Iapiúna



**Fonte:** Cartilha Kuaraka Kokama, Gean Costa

A professora que geralmente é responsável pelas aulas do espaço estava afastada no momento da visita, por conta da realização da sua graduação. Dessa forma, possível constatar que o magistério da docente ainda está em andamento, o que caracteriza que o ensino repassado no espaço é amplamente baseado no método empírico-cultural, que valoriza a vivência e experiência de vida, tendo como ponto forte – nesta situação em específico – a valorização da língua Kokama. No momento da visita, o líder comunitário era quem estava atuando como professor substituto, e relatou que a maior parte da língua falada no espaço é o português, porém o idioma é sempre direcionado para viabilizar a compreensão durante o ensino da língua materna, justamente por ser comum a presença de pessoas não falantes da língua Kokama. Durante a entrevista, o líder também relatou que a forma com que os frequentadores do espaço são recrutados resumem-se em avisos informais utilizando aplicativos de mensagem para informar eventos ou notícias relativos ao ensino ofertado. Ainda que muitas destas pessoas não tenham acesso à internet ou à recursos complexos de tecnologia, informações essenciais costumam ser repassadas no boca-a-boca, e, dificilmente, estas pessoas ficam desinformadas.

Além disso, a liderança enfatizou que as lutas pela manutenção do seu território não têm sido fáceis. A precariedade das redondezas fica mais evidente em dias de chuva, quando o caminho até a chegada no espaço fica lamacento e muitas pessoas têm dificuldade de

locomoção. Apesar disso, ele afirma que o ambiente os faz sentir bem e conectados com a natureza – fator primordial para a permanência da comunidade naquela região:

“Nós não queremos sair daqui porque é um lugar rodeado pela natureza e nós nos sentimos bem aqui. Já estamos com 9 anos no centro e na comunidade. O que a gente quer é melhoria do nosso espaço. Falta terminar muitas coisas, ainda. Ter uma sala só para o ensino. Ter um espaço para as reuniões. Um espaço diferente para as festas.”

Mesmo com estas questões limitantes, nota-se que tanto o professor quanto os alunos seguem firmes no compromisso de manter viva a língua de seus antepassados, ainda que compreendam que a luta por justiça social possa estar longe de ser alcançada. Segundo a liderança da comunidade, as relações feitas neste espaço costumam aproximar pessoas com o mesmo objetivo, sendo este ambiente, muitas vezes, considerado um lugar de acolhimento, capaz de promover conexões duradouras em prol do fortalecimento de um povo que resiste acima de tudo:

“Tem muitas famílias que vivem em vulnerabilidade e que nos procuram. As vezes não tem documento. As vezes vem dos interiores, dos municípios e conversam com outras pessoas que acabam dizendo: *ah, eu sou indígena também, será que eu não poderia me filiar com vocês lá também?*”

No que diz respeito ao Espaço Cultural Iapiúna, de maneira geral, foi possível observar que os frequentadores demonstram seguir firme por uma trajetória de resistência iniciada lá em 2006, quando a comunidade se reuniu em prol da construção deste ambiente. No que se refere aos aspectos de ensino empregado no espaço, nota-se que há uma integração de pessoas de com todas as idades, com os ensinamentos não sendo restritos apenas aos alunos do ensino fundamental – mas também à adultos e idosos. De certa forma, esta inclusão entre pessoas de diferentes faixa-etárias indica um senso de independência no âmbito de interação entre os envolvidos, pois, assim, as crianças aprendem um sentido de mundo coletivo, onde os interesses são os mesmos e as condições de vida e trabalho são parecidos. As dificuldades que os adultos encontram em acessar o espaço, por exemplo, é a mesma enfrentada pelas crianças; a barreira da língua, por vezes, é a mesma; e a consciência sociopolítica (ainda que bastante complexa) costuma forjar os dois públicos. Dessa forma, a partir de tudo o que foi observado, nota-se que o espaço vem superando suas limitações através da união e do estímulo da própria comunidade em valorizar suas raízes e melhorar suas condições de vulnerabilidade.

### 3.2 Espaço Indígena *Wakenai Anumarehit* (Parque das Tribos)

A comunidade Parque das Tribos está localizada em Manaus, no bairro Tarumã, zona oeste, e conta com a presença de mais de 700 famílias pertencentes à mais 30 etnias diferentes. Esta configuração plural da populacional justifica o rico perfil cultural demonstrado em atividades realizadas neste território. Considerado o primeiro bairro indígena da capital, o Parque das Tribos tem sido objeto de vários estudos e interesses políticos, visto que sua comunidade tem resistido à tomada de terras e conflitos geopolíticos que até hoje assombram comunidades carentes residentes em áreas de “invasão”. A origem desta comunidade remonta à década de 80, quando o casal João Diniz Albuquerque (etnia Baré) e Raimunda da Cruz Ribeiro (etnia Kokama) chegaram ao assentamento e fixaram moradia. Sem demora outras famílias uniram-se ao casal, integrando-se ao Parque das Tribos que se expandiu de maneira informal, até a sua fundação, ocorrida em 2014 (LIZARDO, 2021). Apesar de parte da comunidade já possuir infraestrutura básica (ruas principais asfaltadas e serviço de água e esgoto), alguns problemas ainda são recorrentes neste sentido, limitando, por vezes, a chegada de possíveis intervenções de melhoria (ROCHA, 2024).

**Figura 15:** Comunidade Parque das Tribos vista de cima



**Fonte:** Suamy Beydoun/Revista Cenarium

Notando a grande quantidade de crianças da comunidade que estavam fora da sala de aula, a Profa. Ana Cláudia Tomas (Etnia Baré), com a autorização do cacique Messias Kokama, criou o espaço de maneira que acolhesse todos os indivíduos interessados no processo de aprendizagem (BESSA, 2019). Sendo ela mesma uma moradora do Parque das Tribos, Cláudia deu início ao processo de consolidação de um espaço que supera inúmeras barreiras em prol da perpetuação da identidade indígena por meio de um ensino que busca respeitar as origens de seu povo. Com uma quantidade variável de alunos frequentando o espaço, as aulas costumam acontecer aos sábados (ou em dias variáveis dependendo da demanda).

A pluralidade do espaço lida com diversas línguas e etnias que, reunidas no Parque das Tribos, formam tal comunidade (Quadro 2). No espaço cultural, contudo, a “língua geral” escolhida para ser trabalhada foi o nheengatu, pois facilita a uniformização comunicativa além de preservar aspectos de uma ancestralidade comum à maioria das pessoas, porém outras línguas também são trabalhadas no lugar, dependendo da etnia dos alunos presentes no dia. Apesar desta escolha, muitas famílias buscam continuar comunicando-se com a língua materna em seus domicílios a fim de não perderem seus costumes.

**Quadro 2:** Etnias e línguas faladas no Parque das Tribos

Etnia/Língua	Quantidade	Nome
Etnias que residem no Parque das Tribos	24	Apurinã, Baniwa, Barassana, Baré, Dessano, Hascariano, Kanamari, Kambeba, Karapãno, Kokama, Kulina, Kuripako, Marubo, Miranha, Mundukuru, Mura, Piratapuia, Sateré-Mawé, Tariano, Tikuna, Tukano, Tuyuka, Tupinambá Jaguari, Wanano
Línguas faladas pelos moradores do Parque das Tribos	11	Apurinã, Baniwa, Tukano, Nheengatú, Kokama, Marubo, Piaratapuia, Ticuna, Tuyuka, Kuripako, Wanano

A educação promovida no Espaço Cultural Wakenai Anumarehit mostrou ser bastante inclusiva ao considerar as especificidades de todos os alunos frequentadores. Crianças entre 7 e 15 anos estavam presentes no dia da observação, cada uma fazendo suas atividades a seu próprio tempo. Atividades como: a escrita de palavras e frases indígenas, realização de desenhos temáticos e danças em grupo são uma constante no espaço cultural. A abordagem multidisciplinar acontece de forma integrada e vinculada à vivência, onde, durante a realização

de atividades temáticas, as crianças passam a entender os diferentes sentidos de mundo, criando pontes entre o conhecimento comumente empregado na escola regular e o entendimento empírico, repleto de simbolismos e significados.

**Figura 16:** Crianças frequentadoras do Espaço Cultural Wakenai Anumarehit realizando as atividades do dia



**Fonte:** Pesquisa de Campo

O entendimento sobre como, na prática, as temáticas correlacionam-se com o dia a dia, indicam correlações criativas acerca do comprometimento do ensino e a forma com que as temáticas são abordadas. A matemática, por exemplo, tem sido associada à confecção de tapetes trançados com palha; as competições comunitárias realizadas em igarapés têm relação com o conhecimento da geografia local; assim como a utilização de grafismos em desenhos reforça o uso de uma identidade visual repleta de significados. A professora do espaço comentou sobre algumas estratégias de ensino aplicadas para manter constante o interesse dos frequentadores:

“A gente aprende o nosso mapa mental, as formas geográficas. Então por isso que a educação escolar indígena é diferenciada da educação do branco, onde ele aprende tudo ali – na teoria, no trabalho dos outros. Por exemplo, o artesanato. O que a gente vai trabalhar no artesanato? A gente trabalha a matemática, a concentração deles, e a gente também vai trabalhar a cultura indígena, porque o artesanato é uma das nossas identidades mais fortes. É dessa forma que nós vamos envolvendo os alunos.” (Profa. Cláudia Baré)

Aspectos sobre o acolhimento dos alunos também foram revelados durante a visita. Foi possível perceber que todas as crianças se sentiam à vontade em andar pelo espaço da forma que preferiam. Tinham a liberdade em consultar os professores, conversar com os amigos e brincar com os animais de estimação que, frequentemente, estão abrigados no espaço. Outro ponto importante que foi tratado durante a entrevista foi a cerca da luta que os mesmos enfrentam para superar os preconceitos ainda replicados pela sociedade. Os professores relataram que muitas crianças já passaram por preconceitos de diversas formas e que isso, por vezes, os limita no processo de expressão cultural comum à sua reafirmação identitária. O uso da língua materna, as pinturas em grafismos, o uso de indumentárias e a replicação de danças comuns da sua cultura podem ser alvos de comentários maldosos ou ações rechaçatórias. Contudo, apesar deste péssimo cenário, uma boa evolução tem sido observada em sala de aula, uma vez que os alunos têm se mostrado mais à vontade em expressar seus costumes ancestrais.

“Antes, logo no início, as crianças tinham receio de fazer grafismos no corpo. Porque, com certeza, eles já foram discriminados em algum momento, ou já viram alguém ser discriminado por ser indígena. Então a partir do momento que eles chegam aqui, a gente recebe e respeita o tipo de pensamento deles – aquilo que eles têm para perguntar, as curiosidades. E a gente vai respeitando esse conhecimento deles, esse envolvimento quanto a cultura indígena, que é algo que acontece aos poucos, não é imediato, nada acontece de um dia para o outro. E nesses 10 anos de trabalho, nós percebemos que muitos jovens que foram nossos alunos estão se destacando em vários setores do mercado como no mundo da moda, sendo influenciadores digitais, etc.” (Profa. Cláudia Baré)

Um grande diferencial na abordagem educativa diz respeito à consideração da língua a ser ensinada (e falada) durante as aulas. Neste espaço, a professora Cláudia Baré relata que a língua de cada etnia presente no lugar é respeitada e estimulada a ser usada entre os presentes. Segundo suas considerações, isso serve como estímulo para a preservação de suas identidades, e o fato de não utilizarem uma única língua (o *nheengatu*, neste caso) faz com que o intercâmbio linguístico entre as crianças enriqueça o vocabulário cotidiano, promovendo respeito e harmonia entre as diferenças que ali coabitam.

**Figura 17** – Professora utilizando o quadro branco para escrever as palavras que serão ensinadas no dia



**Fonte:** Pesquisa de Campo

Lidar com esta profusão de línguas e costumes diferentes pode ser um grande desafio em certas situações. Romper barreiras de comunicação muitas vezes demanda que a conscientização de um grupo seja feita de maneira desmembrada, cuidadosa, num processo que exige atenção e paciência. Fazer com que os alunos entendam que a sua língua não é inferior ou superior à outra é um ponto chave a ser considerado neste contexto. Identificar semelhanças entre as palavras, esclarecer símbolos que expressam o sentido real da mensagem, e aplicar práticas interativas entre os envolvidos pode ser uma alternativa sustentável de consolidar a comunicação entre os amigos e professores que estão no espaço de ensino. No caso do Parque das Tribos, as 11 línguas faladas por seus integrantes promovem um rico intercâmbio comunicativo, estimulando os agentes deste processo a buscarem um sentido mais profundo das raízes do seu povo.

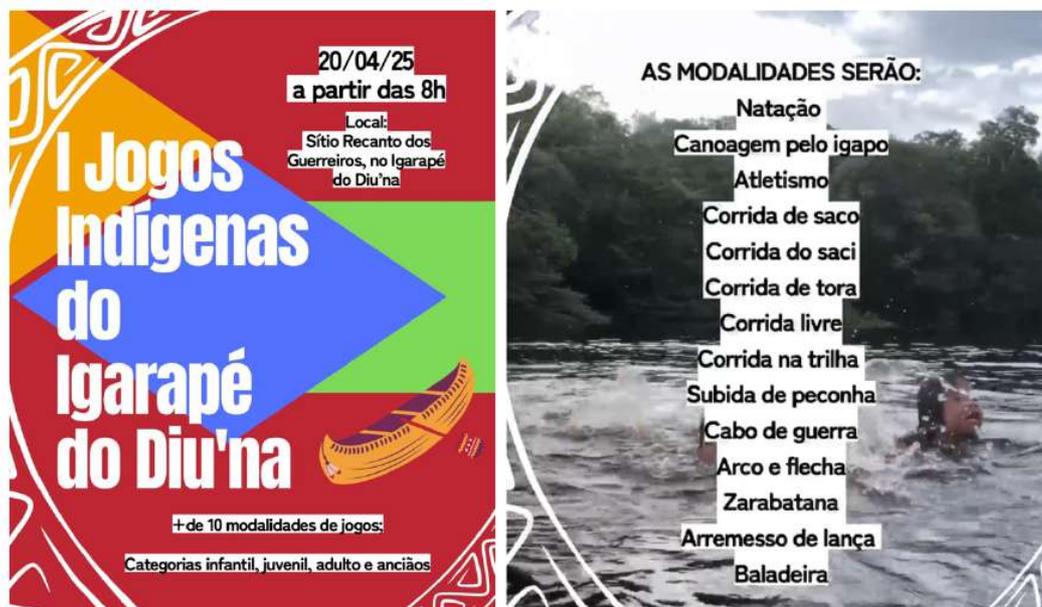
Em consonância com esta reflexão, entende-se que os desafios em se manter a língua materna no ensino indígena está além do simples estímulo da fala nos ambientes educativos. A partir do momento em que a constituição brasileira abre preceitos para a inclusão deste elemento no componente curricular, dá-se, também, margem para a inclusão de outros elementos inclusivos que não costumam ser facilmente trabalhados no modelo tradicional de ensino – a prática baseada na oralidade de anciãos, a reformulação de materiais didáticos e a formulação de programas que percebam (e façam uso) das especificidades humanas, são bons exemplos disso (NASCIMENTO, 2003). Assim, defender o uso da língua materna em ambientes como estes espaços deve sempre considerar a complexa gama de atitudes individuais e coletivas que, somadas, constituem a educação plena. Mesmo que grande parte destas medidas estejam intimamente vinculadas à políticas públicas e, portanto, sejam dependentes de ações mediadas pelo Estado, vale considerar que a conscientização populacional sobre o tema pode ser um potente veículo transformador.

A professora Cláudia Baré mostrou ser uma agente proativa na comunidade, auxiliando tanto no processo de ensino-aprendizado quanto no estímulo de interações interpessoais como forma de fortalecimento pessoal entre os frequentadores do espaço. Atividades como reuniões e competições desportivas são amplamente divulgadas para pessoas do Parque das Tribos assim como para pessoas que vivem fora do bairro. Esta ação demonstra um esforço em unir a comunidade em prol da resistência ao apagamento de costumes e identidades das etnias residentes na localidade. Além disso, tal medida assegura que os princípios ensinados no espaço cultural estejam em concordância com a luta que travam diariamente ao somarem esforços contra medidas predatórias de reintegração de posse do território onde vivem.

O professor Joilson Karapaña atribui a importância do espaço Wakenai Anumarehit para o Parque das Tribos como sendo algo que ultrapassa o sentido individual de ganho, pois o mesmo relatou que foi a partir da visibilidade do espaço que algumas melhorias essenciais foram realizadas, por parte da prefeitura, nas localidades ao redor: o asfaltamento de ruas adjacentes e o aperfeiçoamento de demandas estruturais do bairro se correlacionam a este fato. A professora Cláudia Baré, por outro lado, enfatiza que o impacto da ação do espaço cultural na vida dos frequentadores envolve, dentre tantos outros aspectos, o senso de liberdade para expressar as singularidades de sua própria identidade.

“[...] Foi algo libertador, sabe? Você assumir e mostrar quem você realmente é. Então a partir do momento em que você é indígena, você vai se comportar agindo naturalmente, sem precisar pegar a cultura de ninguém.” (Prof. Cláudia Baré)

**Figura 18:** Divulgação de eventos comunitários promovidos pela comunidade do Parque das Tribos



**Fonte:** Divulgação

No geral, o espaço cultural Wakenai Anumarehit mostrou ser uma célula educativa importante para a comunidade do Parque das Tribos, pois sua luta ao longo de 10 anos de atuação não se limita a fortalecer o uso da língua materna à seus frequentadores, mas também é ativo nas lutas políticas em prol do reconhecimento de direitos que deveriam ser garantidos à comunidade indígena da localidade. Sua atenção especial quanto ao acolhimento dos alunos e a forma com que incluem assuntos pedagógicos às práticas rotineiras das crianças tem se mostrado um modelo sustentável de educação cultural pois muitos jovens que hoje são referência na mídia e no mercado de trabalho já passaram por este espaço e foram influenciados por seus ensinamentos.

### **3.3 Experiência na Trílice Fronteira: Confluências entre a minha Trajetória Profissional e as Observações dos Espaços de Estudos da Língua Materna**

O meu interesse em pesquisar sobre os Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI) esteve relacionado à vivência que tive, como professora de Ciências Naturais do sistema público de educação, na comunidade indígena de Bom Jardim (etnia Ticuna) no município de Benjamin Constant entre os anos 1993

e 1998. Desde esta época, a preocupação em reconhecer (e me adaptar) a esta modalidade de ensino sempre foi constante, me trazendo reflexões que conversam muito com os resultados obtidos na etnografia deste estudo. Algumas perguntas me incomodavam naquela época: *Como superar as desigualdades observadas entre o ensino ministrado na cidade versus o ensino feito na comunidade? Eu, sozinha, seria capaz de transcender esta barreira? Quais seriam as limitações do meu papel neste cenário, sendo professora não indígena? Seria capaz de ministrar os conteúdos programáticos de modo a deixá-los interessados na aula?* Hoje, tendo presenciado um recorte do ensino indígena em algumas comunidades de Manaus posso dizer que as mesmas perguntas (em diferentes proporções) ainda assombram parte dos docentes que atuam neste cenário.

**Figura 19:** Celebração Ticuna na comunidade Bom Jardim (Benjamin Constant – AM)



**Fonte:** Acervo pessoal.

Ainda que os professores e/ou líderes dos espaços aqui estudados sejam indígenas e possuam maiores propriedades adaptativas no processo de ensino-aprendizagem, questões relacionadas à estrutura basilar do ensino ainda geram muitas dúvidas nos agentes envolvidos neste processo. As inseguranças materiais envolvendo a infraestrutura do lugar, a falta de insumos básicos, a inconstância de pagamento salarial e a falta de comprometimento de instâncias governamentais acabam influenciando no serviço prestado à comunidade, que, por vezes, fica à mercê de um ensino improvisado e nem sempre digno de suas especificidades

culturais. Almeida (2010) trata este fato ao expor o caráter generalista de equipes delimitadas para agir no contexto da educação indígena, sendo estes parte de departamentos sem autonomia política, administrativa ou financeira, o que, em termos gerais, aplica as mesmas normas para todas as escolas – deixando num mesmo escopo categorias de ensino que, necessariamente, precisam de certa diferenciação.

Outro aspecto desta pesquisa que conversa diretamente com minha vivência profissional trata-se da estigmatização da imagem dos indígenas por parte das pessoas que observam de fora o desenvolvimento destas comunidades. A ideia de que a educação escolar indígena lida com pessoas “desocupadas”, que vivem de recursos naturais (subprodutos da subsistência), retroalimentam seus costumes de forma espontânea e que são independentes financeiramente do Estado ainda promove preconceitos que afetam direta – e indiretamente – aspectos da integração educativa ministrada em espaços culturais na capital amazonense.

**Figura 20:** Moradores da comunidade reunidos na casa de farinha (Comunidade Bom Jardim, Benjamin Constant – AM)



**Fonte:** Acervo pessoal.

A realidade observada por esta pesquisa mostra um cenário completamente diferente, à citar três fatores amplamente observados em todos os espaços aqui investigados: 1º – os EELMCTI comportam integrantes adultos que atuam no mercado de trabalho, bem crianças que fazem de atividades cotidianas fundamentais ao funcionamento da comunidade; 2º – práticas de valorização dos costumes ancestrais precisam ser estimulados por líderes e professores a fim de que esta nova geração – muito ligada ao dinamismo descartável da globalização – perpetue a identidade ancestral de seu povo; 3º – a maioria das pessoas pertencentes às etnias incorporadas nos espaços de ensino dependem de benefícios do governo (como o Bolsa Família) para obterem uma renda mínima e assim cumprir com suas obrigações financeiras ao fim do mês.

Esta discrepância entre o imaginário *vs* a realidade é um aspecto digno de ser esclarecido em prol da minimização de preconceitos que agem em retrocesso ao aperfeiçoamento dos espaços de ensino. Definir o indígena como um sujeito exótico, que, ao viver em grandes centros urbanos, torna-se estrangeiro aos olhos da sociedade, finda por ser uma forma reducionista de classificar as inúmeras vertentes interétnicas relacionadas à sua identidade, cosmologia e simbolismos. E esta indiferenciação das subjetividades pode afetar na forma com que líderes governamentais compreendem a importância da manutenção (e valorização) de espaços de língua materna em grandes cidades – o que, no fim das contas, afeta a garantia de professores indígenas mais qualificados, espaços melhores projetados bem como o repasse de insumos essenciais para o funcionamento destes lugares. A dualidade entre a exotização eurocêntrica dos costumes indígenas e a multiplicidade de suas características socioculturais foi bem descrita por Gersem Baniwa (2010), que afirma:

“[...] Outro aspecto que deve ser enfrentado pela escola indígena intercultural é o imaginário muito restritivo a alguns aspectos do fenótipo indígena exotizado, que expressa determinado segmento étnico cultural, mas que é apresentado como uma característica distintiva de uma identidade universal indígena. [...] Se se reconhece os povos indígenas como diversos, é importante atentar sempre para o que isso significa, pois implica em vários aspectos da vida, não só no campo da filosofia ou da forma de pensar e viver, mas também das formas de conceber a sociedade, a cosmologia, os valores, o que é considerado

como valor e o que é considerado como não valor. Isso é absolutamente variante.” (BANIWA, 2010)

Ao longo desta trajetória de docência na comunidade Bom Jardim, fui convidada a assumir a coordenação de algumas escolas indígenas pertencentes à mesma comunidade. Esta estratégia de distribuição surgiu em razão das escolas envolvidas serem de pequeno porte e muito distantes uma da outra, sendo inviável alocar um gestor para cada escola. Durante este período na coordenação, pude presenciar a atuação de professores indígenas que, frequentemente, eram chamados de “leigos” por profissionais não indígenas, uma vez que estes não tinham o segundo grau (ensino médio) completo. Este fato era constante comentado em reuniões e no dia a dia da prática pedagógica, uma vez que causava estranhamento entre os professores que possuíam ensino superior completo. “Como pode um professor sem o segundo grau completo estar dando aula?”, era o que se ouvia com frequência. O termo “leigo”, inclusive, tornou-se uma espécie de gíria interna para identificar estes profissionais indígenas que – à seu modo – impunham certa autonomia no seu processo de ensino. Este tipo de preconceito me despertou o interesse em conhecer melhor os processos que aconteciam em sala de aula com professores portadores de conhecimentos ancestrais, a fim de entender até que ponto o empirismo pode ser relevante para a formulação de conhecimento e resgate da identidade étnica destes povos.

Segmentos preconcebidos como estes tendem a se tornarem hegemônicos em territórios onde a maioria dos profissionais não seja pertencente de étnicas indígenas, visto que percepções enviesadas da realidade podem influenciar atos e pensamentos propagados à longo prazo. E, se pensarmos sob a ótica eurocentrista no contexto de educação indígena, é fácil perceber que grande parte da população reproduz falas e atitudes que sobrepõem a individualidade das etnias, fortalecendo um modelo opressor e não-sustentável de justiça social (TROQUEZ, 2022). Este cenário de preconceitos dificulta cada vez mais o ingresso de pessoas indígenas ao ensino superior, assim como esquece de valorizar o trabalho dos docentes que nasceram neste contexto e que conhecem e fomentam a participação de crianças, jovens e adultos em espaços de ensino da língua materna.

A partir do que foi observado nesta pesquisa, a maioria dos professores atuantes nos espaços analisados consideram a falta de suporte (financeiro, instrucional e pedagógico) um entrave significativo frente a evolução de seus espaços de ensino – principalmente nos espaços culturais localizados em terras “invadidas”, que não recebem visitas regulares de representantes governamentais e que resistem à base de doações e esforços próprios da

comunidade. Dessa forma, se pensarmos no modelo ideal de docente intercultural sendo aquele que media saberes de fora da comunidade para dentro da aldeia, ainda são muitas as mudanças necessárias até que o professor indígena sinta-se plenamente valorizado e apto a refletir criticamente sobre as estratégias a serem aplicadas para os diversos tipos de conhecimentos (GRUPIONI, 2003). Neste sentido, no movimento de etnogênese<sup>1</sup> e valorização de sua própria cultura e identidade que foram sufocadas pelas relações de colonialidade/modernidade na cidade, me descobri “esfarrapada”, assim como afirma Paulo Freire (1987): “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

**Figura 21:** Professores indígenas e seus alunos em uma data comemorativa (Comunidade Bom Jardim, Benjamin Constant – AM)



**Fonte:** acervo pessoal.

O aspecto da língua foi um ponto durante a etnografia vivenciada por esta pesquisa. Enquanto umas escolas fazem o uso de uma única língua materna, outros espaços lidam com a presença de múltiplas linguagens, sendo necessário buscar acordos com a comunidade acerca da língua principal a ser utilizada durante as aulas. Em minha vivência na tríplice fronteira este

---

<sup>1</sup> A “etnogênese” é um fenômeno em que, diante de determinadas circunstâncias históricas, um povo étnico, que havia deixado de assumir sua identidade étnica por razões também históricas, consegue reassumir e reafirmá-la, recuperando aspectos relevantes de sua cultura tradicional. Em grande medida, o processo de etnogênese ocorreu e ocorre em todas as regiões do Brasil. (BANIWA et al., 2006, p.112). Ú

aspecto também pôde ser observado quando, no dia a dia, utilizavam-se três línguas comuns ao território: o português, o espanhol e a língua materna de cada etnia. Aos indígenas limitados à apenas a sua língua materna, notou-se que era comum o aprendizado de gírias comerciais, adquiridas por meio do contato com lojistas da cidade. Outras necessidades básicas também favoreciam a incorporação da língua portuguesa no contexto dos alunos – consultas médicas, ida ao banco, reuniões políticas e momentos de lazer estão entre os principais exemplos.

Um aspecto relacionado ao fortalecimento da língua portuguesa em comum com a maioria dos espaços, trata-se da venda de artesanatos para visitantes e/ou festivais folclóricos locais. Todos os espaços visitados relataram que veem na confecção de pulseiras, colares e suvenires uma importante fonte de renda, sendo necessário, portanto, saberem configurações básicas de português e matemática para consolidarem suas vendas. Este tipo de contato favorece, mesmo que indiretamente, o esquecimento da língua materna nestes territórios, e sem o estímulo necessário à sua valorização nos EELMCTI, há uma tendência desta característica desaparecer do cotidiano destas pessoas. Assim, seria comum a perpetuação de um ciclo arraigado pela cultura colonialista que transforma o sentido de “evolução da língua” à uma interação de nascimento de uma língua, seu amadurecimento e posterior morte – nesta lógica, muitas línguas ameríndias perderam o prestígio de outrora, caindo em desuso.

Velter et al. (2021) desvendam algumas nuances sobre a abordagem bilíngue em algumas escolas, a partir da perspectiva dos professores envolvidos e, em seu trabalho, nota-se o esforço extra que muitos professores precisam ter para guiar uma trajetória de aprendizado repleto de descobertas. Além de tornar o ambiente escolar acolhedor para as crianças, existe também a necessidade em se conscientizar os pais para que o ensino ultrapasse o ambiente de ensino. Há ainda o fato de que nem todos os professores indígenas são familiarizados com a sua própria língua materna e isso faz com que as crianças demorem um pouco mais para criar confiança nos educadores. Nota-se, também, a possibilidade de desistência dos estudos por parte das crianças que não se sentiram acolhidas ou que sintam-se limitadas em comparação aos outros colegas – para tanto, compreende-se a importância em agir com sensibilidade e paciência no que se refere aos aspectos comunicativo da aprendizagem.

Outro ponto a ser considerado é o fato de que nos dias de hoje as pessoas estão interligadas intimamente à globalização, que promove meios de comunicação e informação de forma quase instantânea e praticamente em todos os idiomas do mundo. Quando tais tecnologias são inseridas em comunidades indígenas a ponto de afetar o cotidiano de suas perspectivas ancestrais, é possível notar certa predisposição à vícios virtuais bem como à troca – quase que exclusiva – de interações sociais intrínsecas da identidade étnica destes povos. Isso

significa dizer que as consequências de todos esses impactos entre outras instâncias são latentes, especialmente para a língua indígena que, mesmo com a implementação das políticas educacionais, permanece em risco de extinção. Como observa Bassani (2015), no Brasil é possível notar a formação e expansão de iniciativas importantes da chamada ‘educação bilíngue intercultural, específica e diferenciada’, contudo, não se sabe se – de fato – essas iniciativas são implementadas com os resultados esperados: a manutenção das línguas e culturas dos diversos povos indígenas.

**Figura 22:** Cânticos e celebração no ambiente escolar (Comunidade Bom Jardim, Benjamin Constant – AM)



**Fonte:** Acervo pessoal.

Em uma entrevista concedida por um profissional de linguística a respeito da importância da alfabetização da criança indígena na língua materna – assim como a manutenção da mesma durante e após o processo de aprendizado da segunda língua (o português, no caso) –, teceu-se a reflexão acerca da tendência de que as línguas geralmente recusam modelos que perpetuam a identidade étnica de grupos indígenas, sendo tal língua considerada um reflexo momentâneo, como se fosse apenas uma “ponte transitória”, ou uma etapa provisória que o levará até o caminho da consolidação da alfabetização que costuma ser realizada através da língua portuguesa:

“Esse tipo de modelo foi amplamente utilizado pelas missões católicas e foi ainda difundido após o fim desse período. Assim, é importante entender que não é somente o rótulo de “ensino bilíngue” que garantirá a preservação da identidade cultural e linguística de diversos povos indígenas, pois mesmo em um modelo bilíngue, os jesuítas procederam ao extermínio cultural e linguístico de diversos povos, em um modelo escolar de integração à sociedade dos brancos” (BASSANI, 2015, p. 31).

Nesta afirmação, é possível compreender que a educação bilíngue indígena surgiu, em amplo retrospecto, da dominação jesuíta que buscou utilizar a própria língua indígena para acessar os costumes e crenças deste povo, a fim de integrá-los numa dinâmica de subserviência, que – hoje em dia – pode ser vista como um modelo de injusto e sistemático de enganação. Frente a esta situação, a questão que se coloca é: Como, então, resistir a uma cultura tão dominante? O desafio, talvez, esteja em esclarecer a tênue fronteira entre as duas abordagens (a língua portuguesa e a língua indígena) e buscar transformar a educação bilíngue numa ferramenta verdadeiramente libertadora, livre dos ‘fantasmas das missões’, que sirva de recuperação das línguas dos povos indígenas. Partindo desse princípio equitativo de equilíbrio, nota-se o surgimento de várias políticas públicas destinadas à educação escolar indígena que, em maior ou menor grau, procuram garantir às comunidades indígenas o direito de promover um ensino intercultural e bilíngue (Art.1, Resolução CEB 03/99) (BRASIL, 1999).

A partir da reflexão acerca das semelhanças e diferenças entre as experiências vivenciadas nos EELMCTI investigados, é possível notar que tanto os aspectos de sucesso quanto aos fatores limitantes observados demonstraram possuir vínculos conectivos com a prática do ensino indígena no geral, uma vez que reflexos da minha própria vivência como professora em uma comunidade indígena da Tríplice Fronteira (Brasil, Colômbia e Peru) confirmam a presença de tais similaridades. A falta de insumos básicos, a insegurança estrutural e a desvalorização de professores indígenas foram aspectos presentes em todos os ambientes estudados; assim como o reconhecimento da importância da língua materna, o profundo senso comunitário e a resiliência dos profissionais envolvidos também estiveram presentes nesta jornada etnográfica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da vivência e entrevistas aplicadas com os professores dos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Iapiúna (Comunidade Karuara) e Wakenai Anumarehit (Parque das Tribos), é possível concluir que as principais estratégias pedagógicas aplicadas são amplamente baseadas no caráter empírico da vivência e ancestralidade dos povos indígenas, que consideram como sendo de suma importância a preservação da sua cultura e identidade, afim de manter viva a tradição, o respeito ao estudante, bem como o respeito à individualidade relacionada ao tempo correto de assimilação e aprendizado – tal característica pouco praticada em escolas seculares. Neste sentido, as atividades realizadas nos espaços não costumam seguir uma diretriz fixa de ensinamento, pois, ao preconizar uma aproximação fidedigna do cotidiano aos costumes identitários, vai-se criando atividades que, há primeira vista, parecem simples mas que representam símbolos de grande importância para a preservação da cultura indígena: a inclusão de grafismos em sala de aula, a tradução de palavras e expressões da língua portuguesa para a língua materna, bem como a expressão de danças e cânticos no ambiente de aprendizado são fortes exemplos disso.

Quanto à infraestrutura dos espaços, foi possível observar que ainda há muito a ser melhorado: falta de climatização confortável, espaços específicos para estudo (separados de outros ambientes funcionais) e ausência de terrenos apropriados para a realização de atividades nas adjacências externas, etc. O EELMCTI Iapiúna, por exemplo, por estar localizado numa região de difícil acesso mostrou ser o espaço que mais precisa de intervenções para conseguir suprir todas as necessidades dos frequentadores, uma vez que seu espaço físico resume-se à uma estrutura de madeira coberta por folhas de zinco sobre um piso de cimento – não há paredes nem segmentos que dividem as áreas de uso comum dentro do espaço. No entanto, mesmo com algumas dificuldades neste sentido, foi possível observar que as atividades ocorrem normalmente, contando com o suporte da comunidade para superar eventuais adversidades.

Foi possível observar que ambos os espaços sofrem com a falta de empenho do poder público quanto a disponibilização de materiais escolares e merenda escolar, pois, comumente são oriundos da realocação de itens remanescentes das escolas regulares, ou, então, sofrem atrasos na entrega deixando-os dependente de doações ou improvisos por parte dos professores e da comunidade em geral. Notou-se, ainda, um baixo (ou inexistente) investimento na capacitação dos professores indígenas operantes nos espaços, o que pode limitar o avanço destes profissionais no que se refere ao aperfeiçoamento de novos conhecimentos e aprendizado de

novas técnicas de ensino compatíveis com a interculturalidade exigida por sua modalidade educativa.

Em suma, foi possível constatar que a luta indígena por avanço em seu próprio processo educativo ainda está longe de terminar, e tal resistência tem acontecido todos os dias ao superar as barreiras sociopolíticas, materiais e preconceituosas que ainda atingem estes povos. Os constantes impasses entre a secretaria de educação e os caciques/lideranças dos espaços são um difícil retrato a ser enfatizado neste espaço. Ao passo que a atenção ao ensino regular mostra-se fortalecida e em constante aperfeiçoamento, os espaços culturais ainda buscam alternativas de se manterem operantes, atendendo aos interesses de uma população que vive no perímetro urbano de Manaus, mas que, mesmo assim, sente-se marginalizada diante da falta de iniciativa do poder público. As observações feitas por este trabalho indicam um retrato que urge ser transformado, que imprime uma versão complexa de nossa relação com a preservação identitária dos povos originários e que conta uma história consolidada por décadas de luta, lágrimas e obstinação.

## REFERÊNCIAS

AGUDELOS, Domingos Sávio Camico. Educação indígena. **Cadernos de Educação**, v. 1, n. 23, p. 181-197, 2010.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. A educação escolar indígena nos sistemas de ensino do Brasil. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 19, n. 33, p. 23-34, 2010.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, v. 1, n. 77, p. 53-62, 1991.

ARAÚJO, Jucinôra Venâncio de Souza. Entre diálogos e silenciamentos: o processo de formação contínua de indígenas professores (as) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM. 2023. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano et al. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. 2006.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 19, n. 33, p. 35-49, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1979.

BASSANI, Indaiá de Santana. Disciplina Fundamentos Linguísticos: bilinguismo e multilinguismo. **São Paulo: Edusp**, 2015.

BESSA, Indiara. Professora do Amazonas luta pela Educação Indígena. **Nova Escola**. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16445/professora-do-amazonas-luta-pela-educacao-indigena>. Acesso em: 20 de jan. 2025

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BOSSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 2001.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 de jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1/2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em curso de formação. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº. 5, de 22 de junho 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 dez. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 10 jan. 2025

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 maio 2009.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1973. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm). Acesso em: 01 jun.2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 13 de out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/planejamento>. Acesso em: 15 de jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 de out. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) – versão para debate**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1347392/Plano\\_Nacional\\_de\\_Educacao\\_Escolar\\_Indigena\\_versao\\_5.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1347392/Plano_Nacional_de_Educacao_Escolar_Indigena_versao_5.pdf). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. Território e saberes tradicionais: articulações possíveis no espaço escolar indígena. **Práxis educativa**, v. 7, n. 03, p. 133-153, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Didática, Interculturalidade e Formação de Professores: Desafios Atuais. **Revista Cocar**, v. 1, n. 8, p. 28-44, 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: Entre Concepções, Tensões e Propostas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

COELHO, Iandra Maria Weirich; ANDRADE, Bruno da Silva. Educação Escolar Indígena e Materiais Didáticos Específicos: Reflexões e Desafios. **e-Mosaicos**, v. 10, n. 23, p. 148-163, 2021.

COMITÊ DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Cadernos de Educação Básica. Série Institucional, v. 2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF, 1993.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone (Org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: CNE/MEC/SECADI, 2013.

DA SILVA, Giovani José; DA COSTA, Anna Maria Ribeiro. **Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

DE BARROS DOMINGUES, Maíra; SANTOS, Hugo Leonardo Rodrigues. Cidadania indígena, decolonialidade e estado pluriétnico. **Revista Jurídica da Seção Judiciária de Alagoas**, v. 1, n. 8, p. 278-299, 2024.

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 632-641, 2014.

DO NASCIMENTO, José Antônio Moraes. História e Cultura Indígena na Sala de Aula. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, p. 150-170, 2013.

DO NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira; DE QUADROS, Marion Teodásio; FIALHO, Vânia. Interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena. **Revista Antropológicas**, v. 27, n. 1, p. 187-217, 2016.

DOS SANTOS LIMA, Ademar; MARTINS, Silvana Andrade. Educação escolar indígena: um estudo sociolinguístico do nheengatu na comunidade Pisasu Sarusawa do rio Negro, Manaus, AM. **Tellus**, v. 1, n. 1, p. 115-138, 2017.

FÉLIX, A. C. et al. Educação indígena. In: MENDES, M. et al. (org.). **Atuação Docente na Diversidade**. 1ª Ed. Pará de Minas: VirtualBooks Editora, 2017.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global. p.71-111, 2001.

FONTANA, Liliana Berté et al. Etnobotânica: Uma Abordagem Contextualizada, e Ativa para o Ensino de Ciências. **REPPE-Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 5, n. 2, p. 167-193, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Emily; MELLO, Fernanda. Educação indígena. **Telêmaco Borba: Colégio Estadual Wolf Klabin**, 2009.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 198, p. 273-283, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Aberto**, v. 20, n. 76, p. 13-18, 2003.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de Entrevistas Semiestruturadas em Investigações Científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, n. 01, p. 01-20, 2021.

JÚNIOR, Benedito de Oliveira; DOS SANTOS, Edilanê Mendes. Etnomatemática: O ensino de medida de comprimento no 6º ano do ensino fundamental na Escola Indígena Kanamari MaraãAM, Brasil. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, v. 9, n. 2, p. 53-66, 2017.

KRAHÔ, Renato Yahé. Proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

LÉVI-STRAUSS, Claude; BASTARD, Noelia. **Tristes trópicos**. Buenos Aires: Eudeba, 1970.

LIMA, Ademar dos Santos. Educação escolar indígena: um estudo sociolinguístico do nheengatu na escola Puranga Pisasú do Rio Negro, Manaus – AM. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

LIZARDO, Bárbara Caroline Guimarães Sales et al. Conflitos territoriais no Parque das Tribos - Manaus. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, 14, 2021, Campina Grande. **Anais do XIV ENANPEGE**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78093>>. Acesso em 20 de fev. 2025.

MANAUS. Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021. Dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências. Manaus, AM: Diário Oficial, 2021. Disponível em: <http://leismunicipa.is/fzabs>. Acesso em: 22 de abr. 2024.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Diretrizes pedagógicas da Educação Escolar Indígena do município de Manaus**. Manaus: Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Escolar Indígena, 2017.

MENDES, Edleise. Educação Escolar Indígena no Brasil: Multilinguismo e Interculturalidade em Foco. **Ciência e Cultura**, v. 71, n. 4, p. 43-49, 2019.

MINAYO, Maria Cecília Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

MOTA, Lara Karen Lourenço; RAMIRES, Christian Ribeiro. Educação infantil indígena e a ludicidade: a percepção de agentes escolares na aprendizagem da criança. In: III Seminário Internacional em Sociedade e Cultura Pan-Amazônica da UFAM, 2018.

MUSTAFA, Amanda Ramos. As Línguas Étnicas no Parque das Tribos em Manaus - Um Estudo Etnolinguístico nos Espaços Culturais Indígenas Unka Umbuesara Wakenai Anumarehit e Kokama. 2018. 212 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Língua indígena na escola: recolonização ou autonomia?. **Série- Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, 2003.

NAZARENO, Elias; MAGALHAES, Sania Maria; FREITAS, Marco Túlio Urzeda. Interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade na formação de professores indígenas do povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: análise de práticas pedagógicas contextualizadas em um curso de Educação Intercultural Indígena. **Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 8, n. 3, p. 490-508, 2019.

OLIVEIRA, Manoel Inácio. A educação escolar indígena no município de Manaus: percursos e desafios em torno das políticas públicas municipais. 2022. 196 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.

ORTH, Angela Maria Faller; FALLER, Ronaldo Josué. Tecnologia do trançado: o resgate das técnicas da arte indígena no ensino de artes em sala de aula. **Revista da FUNDARTE**, v. 50, n. 50, p. 1-25, 2022.

PEREIRA, José Carlos Matos. Indígenas na cidade de Manaus (AM). **Novos Cadernos NAEA**, v. 23, n. 3, p. 11-31, 2020.

PREFEITURA DE MANAUS. Decreto nº 8.912, de 12 de março de 2007. Homologa Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação e adota outras providências. Manaus: Prefeitura de Manaus, 2007.

RIBEIRO, Berta Gleizer et al. **Arte indígena, linguagem visual**. São Paulo: Itatiaia, 1989.

RIBEIRO, Giovana de Oliveira. Assessor Pedagógico: perspectivas e desafios no assessoramento pedagógico nas escolas indígenas e nos centros municipais de educação escolar indígena de Manaus. 2020. 72 f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2020.

RICARDO, Helenice Aparecida; VIANA, Raidrine Moçambite. A pedagogia de projetos desenvolvida em Manaus: um estudo de caso na escola indígena kanata t-ykua. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 04, n. 1, p. 01-16, 2019.

ROCHA, Diego Souza da et al. Projeto arquitetônico de uma escola indígena na Comunidade Parque das Tribos em Manaus. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

RODRIGUES, Wallace. **O processo de ensino-aprendizagem Apinayé através da confecção de seus instrumentos musicais**. 2015. 227 f. Tese (Doutorado). Universiteit Leiden, Países Baixos, 2015.

SANTOS, Ariane Coelho dos. *Sehay pot'i Sateré-Mawé: a educação no “Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nusoken I”*. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, v. 1, n. 79, p. 71-94, 2007.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois et al. Desafios da Formação Superior Indígena na Amazônia Brasileira: Reflexões a partir de uma Etnografia do Tipo Escolar. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 34, n. 2, p. 81-99, 2020.

SCHEFER, Maria Cristina; KNIJNIK, Gelsa. Construindo uma Pesquisa do “Tipo Etnográfico” na Educação. **Revista Principia**, v. 01, n. 28, p. 104-110, 2015.

SEEGER, Anthony; CASTRO, Eduardo B. Viveiros. Terras e territórios indígenas no Brasil. **Encontros com a Civilização Brasileira**, v. 12, n. 1, p. 101-114, 1979.

SILVA, Marilene Corrêa da. **O Paiz do Amazonas**. 1ª ed. Manaus: Editora Valer, 2004.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Racismo contra povos indígenas e educação. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67, p. 98-112, 2022.

TURNER, Terence. Tchikrin: a Central Brazilian tribe and its symbolic language of bodily adornment. **Natural History**, v. 78, n. 8, p. 50-59, 1969.

VELTER, Elizabete; CHAVES, Luciana Amancio; VOGARIN, Tissiane Peixoto. Língua materna das crianças indígenas: alfabetização nos anos iniciais. **Anais do seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola**, v. 4, n. 4, p. 1-12, 2021.

WESTIN, Ricardo. Ditadura criou Estatuto do Índio para afastar acusações de genocídio. **Senado Federal**, 01 dez 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ditadura-criou-estatuto-do-indio-para-afastar-acusacoes-de-genocidio>. Acesso em: 08 maio 2024.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. A revisão integrativa: metodologia atualizada. **Revista de enfermagem avançada**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

## ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
 INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA  
 NA AMAZÔNIA



## QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

Identificação do Espaço de Estudo: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Zona: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_

### QUESTÕES ESTRUTURADAS

**1. Você pertence à alguma etnia indígena? Se sim, qual?**

( ) Não ( ) Sim R: \_\_\_\_\_

**2. Há quanto tempo você atua como professor (a) neste Espaço de Estudo? R:** \_\_\_\_\_

**3. Qual o seu grau de formação?**

( ) Fundamental Incompleto ( ) Fundamental Completo

( ) Médio Incompleto ( ) Médio Completo

( ) Superior Incompleto ( ) Superior Completo. Curso: \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação. Curso: \_\_\_\_\_

**4. Quais disciplinas do ensino fundamental você trabalha com os alunos? R:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

**5. Qual(is) turno(s) você atua neste espaço?**

Manhã       Tarde       Noite

**6. Qual língua é falado neste espaço?**

- Somente a língua portuguesa  
 Somente a língua das etnias envolvidas  
 As duas

**7. Em que periodicidade as atividades educativas são realizadas?**

Diariamente       Semanalmente       Mensalmente

Quantidade de vezes: \_\_\_\_\_

**8. As crianças atendidas são todas da mesma etnia? Caso não, quais são as etnias que frequentam este Espaço?**

Sim       Não

R: \_\_\_\_\_

---

**9. Como você considera que sejam as condições de infraestrutura deste Espaço de Estudo?**

Ótimo     Bom     Suficiente     Ruim     Péssimo

**10. Como você classifica o material didático disponibilizado ao Espaço de Estudo?**

Ótimo     Bom     Suficiente     Ruim     Péssimo

## QUESTÕES NÃO-ESTRUTURADAS

1. Em média, quantos alunos são atendidos por turno?
2. Como são selecionadas as temáticas a serem trabalhadas com as crianças (quais são os critérios para a escolha dos temas das aulas)?
3. Como são escolhidos os projetos de ensino a serem desenvolvidos?
4. Quais tipos de atividades costumam ser desenvolvidas para os diferentes projetos planejados? (Ex: brincadeiras, esculturas com argila, roda de conversa, desenhos, reuniões, cânticos, etc.)
5. Como você articula o ensino de disciplinas curriculares do ensino fundamental às atividades etnoculturais planejadas (quais atividades específicas são realizadas para as disciplinas de: linguagens, ciências, matemática, história, geografia, artes e educação física)?
6. Quais são as principais dificuldades de aprendizagem que os alunos costumam demonstrar/relatar durante a prática educativa?
7. Você já participou de algum curso de capacitação destinada à educação indígena? Considera que, atualmente, a educação indígena nos Espaços de Educação tem sido valorizada pelo governo?
8. Existe(m) atividade(s) que você gostaria de realizar com as crianças, mas as condições físicas do Espaço não permitem?
9. Pela sua experiência, qual(is) você considera que seja(m) o(s) maior(es) desafio(s) no processo de ensino-aprendizado na educação indígena?

**Figura 23** – Pesquisadora no Espaço Cultural Wakenai Anumarehit (Parque das Tribos)



**Figura 24** – Crianças realizando as atividades atribuídas no dia (Parque das Tribos)



**Figura 25** – Elementos da cultura indígena presentes no Espaço Cultural Wakenai Anumarehit (Parque das Tribos)



**Figura 26** – Deslocamento até a comunidade Karuara (Espaço Cultural Iapiúna)



**Figura 27** – Deslocamento até a comunidade Karuara (Espaço Cultural Iapiúna)



**Figura 28** – Alunos de várias idades no Espaço Cultural Iapiúna



**Figura 29** – Professor indígena mostrando o espaço cultural para a pesquisadora



**Figura 30** – Alunos do Espaço Cultural Iapiúna confraternizando na copa improvisada

