

GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educacionais**POVO OMÁGUA/KAMBEBA, MOVIMENTO INDÍGENA E POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Jonise Nunes Santos (UFAM)

Núbia do Socorro Pinto Breves (SEMED-Manaus/UEA)

1 INTRODUÇÃO

O processo de implantação da educação escolar indígena perpassa pela reivindicação dos povos indígenas para cumprimento dos direitos garantidos na legislação brasileira e das ações estabelecidas pelo poder público para atender às demandas apresentadas pelas organizações indígenas, formadas a partir da década de 1980, frente aos desafios gerados pelo contato com a sociedade envolvente.

As organizações indígenas têm reordenado suas relações sociais para reivindicar o cumprimento dos direitos e das políticas específicas, que podem contribuir para o fortalecimento das identidades étnicas, da continuidade de suas expressões, por meio da transmissão de valores e costumes às próximas gerações, garantindo a permanência da cultura de cada etnia.

Nesse contexto de luta pelos direitos, muitos povos indígenas, considerados extintos no processo de colonização do Brasil, passaram a se identificar, demonstrando que apenas adotaram a estratégia de silenciamento para sobreviver ao violento processo de contato. Dentre esses povos, destacamos a etnia Omágua/kambeba que, desde o final da década de 1980, vem se estabelecendo na sociedade envolvente, enquanto povo indígena.

O fortalecimento da identidade Omágua/Kambeba, em parte significativa, deve-se ao processo de educação escolar diferenciada, na qual se considera as tradições e os valores

étnicos próprios do povo na prática pedagógica, e que não está centrada apenas na formação sobre os conhecimentos da sociedade envolvente, concebidos como um dos instrumentos de resistência frente ao contato e de compreensão sobre suas próprias culturas e seus direitos.

Dessa forma, apresentaremos no texto, sucintamente, o processo de retomada da identidade Kambeba pelos indígenas dessa etnia, a organização do movimento indígena para reivindicação dos direitos específicos aos povos tradicionais e a legislação em âmbito nacional, estadual e municipal que garante a implantação da educação escolar indígena no Sistema Público Municipal de Educação.

2 ETNOGÊNESE¹ E COMUNIDADE TRÊS UNIDOS DO POVO OMÁGUA/KAMBEBA

O povo Omágua/Kambeba, diante do violento processo de contato do colonizador europeu, buscou alternativas de defesa, fugindo pelo rio Amazonas, travando guerras com os inimigos, perecendo com as epidemias, promovendo as fugas em massa para matas e cabeceiras dos rios, além de se dispersarem e se incorporarem à população das vilas, povoados e nas pequenas aldeias ao longo da calha dos principais rios (MARCOY, 2006), adaptando-se a novas formas de vida junto às comunidades existentes para escapar do extermínio ou da escravidão.

Para não serem capturados, muitos omágua/kambeba se incorporaram à população das vilas ao longo Rio Solimões, negando sua identidade indígena, suprimindo as práticas culturais e adotando modos de vida europeus, nas escolas criadas pelos religiosos, ocasionando o silenciamento do povo e a interpretação de que foram extintos, pelos demais povos e pela sociedade envolvente.

Esse mito sobre os Kambeba perdurou até meados do século XX, quando ocorre a etnogênese do povo nos final dos anos 1970, no processo de organização dos povos indígenas nas mobilizações para reivindicação dos direitos fundamentais para a sobrevivência física e cultural indígena, tais como: direito à terra, à saúde e à educação.

Naquele momento, o líder Omágua/Kambeba, fundador da comunidade indígena Três Unidos participava do encontro na comunidade Miratu, no município de Tefé, para

¹Etnogênese, antropológicamente, é o processo de “ressurgimento” de identidades étnicas e autoreconhecimento étnico, por indivíduos que vinham negando sua identidade. Conforme Luciano (2006, p. 112), é um fenômeno em que, diante de determinadas circunstâncias históricas, um povo, que havia deixado de assumir sua identidade étnica por razões também históricas, reassume e reafirma a identidade étnica. A etnogênese não se restringe ao aspecto físico de um determinado grupo, inclui aspectos sociais.

demarcação de terras, quando um representante da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no início da reunião, convida a todos os tuxauas a se apresentarem, e quando foi a vez do representante da etnia Omágua/Kambeba, o membro da FUNAI o interrompeu, afirmando que os Kambeba não existiam mais na Amazônia, então a liderança se pronunciou em língua kambeba - *Iki ati papatuia tapuia Kambeba* - afirmando ser indígena do povo Kambeba.

Maciel (2007, p. 4) reafirma o episódio, destacando que o processo de reafirmação étnica dos kambeba foi iniciado a partir dos anos 1980 no médio Solimões, quando começaram a participar de assembleias e encontros indígenas organizados pelos Miranha da aldeia Miratu, com apoio de missionários do CIMI. Nessas reuniões os índios discutiam seus problemas sociais, políticos e econômicos: saúde, educação, alimentação e terra. Esse movimento de articulação indígena, que teve a terra como principal elo articulador dos interesses e aspirações indígenas culminou na reafirmação étnica de muitos grupos na região, como os Kambeba, os Mayoruna, os Ticuna e os Cocama.

Nessa conjuntura, o processo de autoreconhecimento étnico ganhou força e isso fez com que os Omágua/Kambeba passassem a se afirmar como índios. Desde então, passaram a lutar em prol de suas causas e a reivindicar direitos e atendimentos diferenciados nas áreas da saúde, educação e o direito a terra.

A partir daquele momento, os omágua/kambeba passaram a se configurar como mais uma organização no movimento indígena emergente, exercendo um importante papel político de liderança na região em busca não só de reconhecimento étnico, mas também do direito à terra, educação e saúde diferenciados, assumindo também o importante papel de articulador entre os povos da região e na busca por parcerias com entidades de apoio e com o Estado.

Os Kambeba chegaram a Manaus na década de 1990 e formaram a aldeia Nossa Senhora da Saúde ou Três Unidos, onde vivem, atualmente, cerca de 70 indígenas, que têm compartilhado suas experiências e fortalecido sua identidade, demonstrando a capacidade de adaptação desses índios às condições sociais adversas e a luta que, historicamente, vem travando para continuar vivendo como povo diferenciado.

Distante da terra tradicional de seu povo, os Kambeba da Comunidade Três Unidos se apropriam das experiências próprias do novo contexto, como mecanismo de sobrevivência, aderindo a novos aspectos, recriando outros, mas sempre reafirmando os laços étnicos, por meio de iniciativas idealizadas por eles, às vezes pelo trabalho desenvolvido por instituições indígenas ou indigenistas, outras vezes pelo autoreconhecimento.

Das estratégias adotadas na comunidade Três Unidos, destaca-se o processo educacional no qual sejam contempladas as práticas pedagógicas próprias da etnia, isto é, uma

escola que supra às exigências apresentadas à vida na cidade, mas respeite os conhecimentos do povo e contribua com o fortalecimento da cultura indígena.

O povo Kambeba procurou manter seus processos educativos próprios, recriando continuamente sua história, seus valores, seus projetos de vida, e, nas últimas três décadas, a importância da coletividade, celebrando parcerias e alianças, não apenas com outros povos indígenas, mas também com organizações governamentais e não-governamentais, visando concretizar os projetos de vida da comunidade.

A discussão sobre educação escolar indígena é recorrente na comunidade Três Unidos, pois a escola específica se faz necessária para fortalecer o sentimento de ser indígena e contribuir com os projetos de futuro da aldeia, possibilitando que os próprios povos indígenas definam o modelo e o ideal de escola, para suprir seus interesses e necessidades imediatas e futuras.

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

O povo Omágua/Kambeba tem demonstrado que a coletividade e o conhecimento sobre os direitos indígenas são primordiais para a reivindicação e conquista desses direitos, visando à melhoria de vida da comunidade indígena Três Unidos, que, mesmo pequena, destaca-se frente a outras etnias que possuem número maior de pessoas, mas não tem os direitos mínimos reconhecidos.

3 O MOVIMENTO² INDÍGENA E A CONQUISTA DE DIREITOS

A partir da década de 1970, os índios brasileiros organizam seus próprios movimentos sociais, criando organizações e associações indígenas com o intuito de se defender das políticas de integração e reivindicar o reconhecimento de seus direitos. Segundo Silva (2000, p.96), o que levou ao surgimento do movimento indígena no Brasil foram as

² Movimento indígena é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades, organizações e povos indígenas desenvolvem, articuladamente, em defesa dos direitos e interesses coletivos. Nesse sentido, não existe, no Brasil, um único movimento indígena. Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve seu movimento de luta em defesa de seus direitos. É importante dissociar a categoria movimento indígena de organização indígena (LUCIANO, 2007, p. 128).

condições de degradação em que se encontravam as comunidades indígenas, “tendo seus territórios invadidos ou tomados, suas expressões culturais ridicularizadas e desprezadas [...] condenados compulsoriamente ao extermínio”. A base das reivindicações do movimento indígena foca questões como a educação escolar indígena, a terra, a saúde e principalmente a garantia de participação na política nacional, abrindo caminhos para solidificação dos direitos dos povos indígenas.

Nesse período de reivindicação, destaca-se o surgimento da União das Nações Indígenas - UNI, com objetivo de articular o movimento indígena no Brasil na busca de um novo modelo de relação entre a sociedade envolvente e os povos indígenas. Ramos (2007, p.33) considera que a “UNI passou a ser a força política do movimento indígena, capaz de mobilizar as organizações e as comunidades indígenas, para definir estratégias de atuação e acompanhamento no Congresso Nacional, possibilitando a aprovação das reivindicações”.

Esses movimentos foram determinantes para que a Constituição Federal de 1988 superasse a visão integracionista do Estado sobre os povos indígenas, passando a reconhecer a existência e a necessidade de valorização da pluralidade cultural no país, permitindo que fossem estabelecidas novas formas de relação entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas. Assim, o direito à diferença fica assegurado, e as especificidades étnico-culturais dos povos indígenas passam a ser valorizadas, sendo o Estado obrigado a protegê-las.

Com a promulgação da Constituição de 1988, os movimentos sociais indígenas que haviam eclodido na década anterior ganham ainda mais força, disseminando-se por todo Brasil, inclusive em regiões onde se acreditava não existirem mais comunidades indígenas, agregando, assim, aos movimentos indígenas a característica essencial de contribuir no processo de reafirmação étnico-cultural desses povos tidos como extintos, como e o caso do povo Omágua/Kambeba.

No Amazonas, dentre as organizações indígenas, destaca-se a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB, fundada em 1983, e, segundo Flores (2009, p. 105), composta por “75 organizações membros dos nove Estados da Amazônia Brasileira [...]; são associações locais, federações regionais, organizações de mulheres, professores e estudantes indígenas”.

As ações da COIAB são divididas por áreas de atuação, com três eixos temáticos transversais, a saber: fortalecimento da articulação da COIAB com suas bases, formação política e técnica de indígenas em todos os níveis, construção da sustentabilidade dos povos e territórios indígenas, que resultam na formulação de quatro Programas: Defesa dos direitos indígenas e políticas públicas prioritárias; Autonomia e sustentabilidade dos povos e

territórios indígenas; Formação política e técnica; Gestão, fortalecimento político e desenvolvimento institucional.

Conforme Pereira (2009, p. 74), as “organizações e associações indígenas [...] são focos de resistência”, e oferecem apoio político aos indígenas, principalmente no processo de reivindicação por políticas públicas para minimizar as condições socioeconômicas desses índios que demandam serviços, às vezes, diferenciados, que, muitas vezes, são totalmente ausentes.

Na perspectiva de Azevedo e Ortolan (1992, p.7), “as organizações indígenas desempenham o papel de interlocutoras das comunidades junto ao Estado e à Sociedade Civil, papel este que, antes dos anos 70, era assumido por certos profissionais (antropólogos, indigenistas, jornalistas, etc.) e entidades que apoiavam a luta indígena”.

As reivindicações das organizações ultrapassam a dimensão da sobrevivência física, pois envolvem aspectos próprios da sociedade envolvente, como a escolarização. Assim, os indígenas têm se voltado, também, para reivindicação por escola que respeite os processos próprios de aprendizagem dos povos e que contribua com o fortalecimento da cultura indígena.

Especificamente, referente à organização do povo Omágua/Kambeba, a OCAS surgiu no dia 20 de Outubro de 2002, com a missão de promover o bem estar social, político, econômico, cultura e dos direitos humanos do povo Omágua/Kambeba, seus descendentes, e as demais etnias, em particular as localizadas nas diversas áreas ribeirinhas do Alto Solimões, lugar que por muito tempo foi à moradia dos Omágua/Kambeba que migraram para a comunidade Três Unidos.

Os Omágua/Kambeba de Três Unidos têm se estruturado socioeconomicamente a partir da organização social, procurando reivindicar seus direitos à terra, cultura, saúde e a educação diferenciada, por meio da qual retomam seus cantos, danças, mitos ritos, deixando para trás o silêncio existente nos séculos anteriores. Outra forma de reivindicação dos líderes omágua/kambeba de Três Unidos é a parceria com a Organização de Desenvolvimento e Sustentabilidade Econômica para os Povos Indígenas – ODESPI, que garantiu na comunidade, a educação escolar indígena vinculada à SEMED/Manaus desde 2003.

Dessa forma, o movimento indígena na região Amazônica, por meio de suas lideranças e organizações, continua apresentando, ao poder público, demandas para a formulação de políticas públicas que garantam uma educação indígena intercultural e diferenciada, ministrada por professores indígenas nas áreas onde vivem suas comunidades.

4 APORTE JURÍDICO PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A escola, entre os povos indígenas, desde o tempo dos jesuítas (iniciada no período colonial) estava voltada aos interesses da sociedade envolvente, objetivando as práticas educacionais e curriculares de negação de suas culturas. Na região Amazônica brasileira, as missões religiosas tinham a função específica, orientada pela Coroa Portuguesa, de promover a civilização dos índios e a garantia de mão-de-obra, para assegurar a empreitada econômica da colonização, como esclarece Ramos (2007, p.45):

A ação missionária realizada na Amazônia foi um braço da Coroa Portuguesa nesse território, garantindo seus investimentos e desenvolvendo um controle ideológico-catequético na região. Para isso, entregou às mãos dos missionários a função de catequizar, isto é, domesticar os índios.

Em 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio - SPI, houve mudança na política brasileira para educação dos povos indígenas. Porém permaneceu o intuito de integrar os indígenas à comunhão nacional. O SPI foi substituído pela Funai, em 1967, na perspectiva de articular políticas de valorização e respeito às culturas indígenas, priorizando o ensino bilíngue. No entanto, esse objetivo não foi alcançado.

No final da década de 1970, registra-se o surgimento de organizações indígenas em mobilização por direitos específicos. Em resposta às reivindicações, a educação entra na ordem da política pública brasileira por meio da CF – 1988, que reconhece e oficializa a diversidade cultural étnica e o direito às especificidades culturais, linguísticas, históricas, sociais e religiosas próprias:

O novo texto constitucional de 1988 que, ao afirmar o direito à diferença e definir o papel do Estado não mais como agente promotor da integração dos índios, mas sim de protetor desta diferença, impôs a revisão de todo o processo educacional em curso no interior das áreas indígenas. De uma escola voltada para fora, preocupada em preparar a criança indígena para viver fora de sua comunidade, emerge o desafio de uma escola engajada em contribuir na construção de alternativas a partir da comunidade (BRAND, 2005).

Assim, a educação entre os indígenas deixa de ser instrumento de imposição de valores da sociedade envolvente e se torna instrumento de respeito às especificidades de cada povo, assegurando às comunidades indígenas, no ensino fundamental, o direito à utilização de suas línguas maternas, garantindo o ensino bilíngue.

Conforme Carneiro (2006, p. 102), um modelo hegemônico de Educação “cede lugar à concepção diversificada de mundo. A pluralidade cultural é um estágio avançado do

conceito de igualdade. Todos têm direito a exteriorizar a sua identidade, sem a imposição de valores”.

Posteriormente à CF-1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 – LDBEN/1996 reafirma o princípio constitucional de assegurar às comunidades a utilização da língua materna no ensino fundamental (§ 3º, art.32), recomendando que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: proporcionar (...) [e] garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

No encadeamento das ações, aprova-se um conjunto de normas, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172, promulgado em 09 de janeiro de 2001, cuja elaboração está definida na Constituição Federal de 1988, no artigo 214. O PNE/2001-2010 dedica à educação escolar indígena um capítulo dividido em três partes, sendo o terceiro capítulo contemplado com 21 objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e em longo prazo.

O PNE – 2001 reafirma o direito dos povos indígenas a educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. O Plano assegura a universalização de programas educacionais para todas as séries do ensino fundamental com autonomia para definição do projeto político pedagógico e da destinação dos recursos financeiros. Destaca como uma das metas a ser atingida a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, garantindo a esses professores os mesmos direitos com planos de carreira e salário.

Por conseguinte, o Referencial Curricular para a Educação Indígena – RCNEI/1999 é apresentado para ser referência no direcionamento das ações pedagógicas. Este documento, elaborado pelo MEC, difere dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por conter subsídios e informações adicionais indicados para elaboração de propostas curriculares destinados exclusivamente às comunidades indígenas.

No que se refere especificamente ao Amazonas, em face de ser o estado com o maior número de povo indígenas, a Constituição Estadual – CE-AM/1989, promulgada em 05 de outubro de 1989, reafirma o estabelecido na CF/1988, procurando adequar sua política educacional para o atendimento escolar às comunidades indígenas da região.

A CE – AM/1989, baseada nos princípios que definem o sistema estadual de ensino, recomenda a observância obrigatória à “preservação de valores educacionais regionais e

locais” (I, art.199), indicando que o Estado terá que assegurar aos indígenas, o respeito às suas práticas culturais, a utilização de suas línguas maternas, assim como, o direito a organização dos movimentos para reivindicarem melhorias para sua comunidade.

Assim, a partir de 1990, essa responsabilidade é assumida pela SEDUC-AM, por força do Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991, cuja competência de coordenar a educação dos povos indígena passa para o MEC e a execução aos Estados e aos municípios, mediante parceria. Para tanto, a SEDUC - AM repassa a responsabilidade ao Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM - 1991), pela Portaria nº 1.176, de 23 de maio de 1991, com o objetivo de “coordenar e executar uma proposta educativa, incluindo a implantação de um subprograma de educação indígena ligado à educação rural, que respondesse às características, necessidades e interesses dos povos indígenas” (AMAZONAS, 1991, p. 4).

Com efeito, o IERAM juntamente com representantes das instituições da sociedade civil, líderes indígenas e suas organizações, criaram uma Comissão Interinstitucional e elaboraram, no período de 24 de maio a 05 de julho de 1991, as Diretrizes para Educação Escolar Indígena para o Estado do Amazonas.

Consequentemente, esses encaminhamentos e diretrizes contribuíram para que o Estado criasse o Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas (CEEI), em 1991 e efetivado em 1998, substituindo a Comissão Interinstitucional prevista na Resolução 99/1997, tendo como apoio a Gerência de Educação Escolar Indígena vinculada a SEDUC, para coordenar e acompanhar as ações educacionais nas comunidades indígenas.

Seguidamente, o Plano Decenal de Educação para todos do Amazonas (PLANDET/AM-1993/2003) contemplou o programa de educação para o atendimento educacional às comunidades indígenas (AMAZONAS, 1993, p.36-37). O Plano buscou considerar a realidade histórica, sociolinguística e cultural da comunidade, onde a escola está inserida, além de estabelecer a construção de um currículo, que levasse em conta o contexto cultural desses povos, assegurando a preservação de sua cultura no espaço escolar.

A partir da LDBEN - 1996, foram estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-AM) estratégias para adequação da Lei ao sistema educacional do Estado do Amazonas. Assim, todas as escolas indígenas, por seu caráter diferenciado, deverão ficar sob a orientação do Estado, com a Coordenação do MEC, órgão que definirá princípios, diretrizes e políticas nacionais (RAMOS, 2007, p.63).

Em face disso, a Resolução nº 99/1997 intensificou junto às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, além de considerar o caráter diferenciado da escola indígena. Direcionou, ainda, competências aos Municípios do

estado do Amazonas quanto à implantação da educação escolar desses povos, uma vez que, a maior parte das escolas está localizada em áreas distantes da sede dos diversos municípios.

No que se refere à responsabilidade dos municípios, coube à implementação e funcionamento das escolas indígenas na região, em regime de colaboração com os Estados, visando promover o diálogo e escuta as comunidades por meio de suas lideranças, para que sejam respeitadas as suas especificidades.

O Conselho Estadual de Educação no Amazonas/2001, em caráter de atendimento as Diretrizes Nacionais fixou normas para criação e funcionamento da escola indígena no Amazonas, além de determinar parâmetros para a autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica, das escolas indígenas (AMAZONAS/CEE, 2001).

Assim, o CEE-AM, buscando cumprir com a implantação e o funcionamento das escolas indígenas, determina que as Secretarias Municipais de Educação, ao definirem as normas específicas para essas escolas, levem em conta a normatização estadual.

No âmbito do município de Manaus, a educação escolar indígena implantada na rede municipal de ensino de Manaus, incluindo a Escola Municipal Três Unidos – AUA Kambeba tem buscado seguir a normatização nacional e estadual para a oferta de educação dentro das diretrizes específicas para a Escola Indígena, diferenciada e intercultural.

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus fomentou os primeiros passos para a construção da educação escolar indígena no mês de abril do ano de 2002, por meio de um Seminário que teve como tema: “I Círculo de Palavras – Educação Escolar Indígena: pensando uma escola diferenciada” (Folder, 2001). O espaço proporcionou um sonho viável, acreditar que é possível uma educação diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural.

Como forma de elaborar uma proposta condizente à educação que seria implantada aos indígenas pela SEMED, foi organizado um Grupo de Trabalho Indígena – GTI, composto por representantes da SEMED, das Universidades Federal do Amazonas - UFAM e do Estado - UEA; das comunidades indígenas Sateré-Mawé - Y'apyrehy't, Ticuna - Wotchimaücü, Sateré-Mawé - Inhãa-be e dos órgãos indigenistas como: Fundação Nacional do Índio – FUNAI e Conselho Indigenista Missionário (CIMI), para que se debruçasse nos estudos e no levantamento da situação escolar indígena em Manaus (RAMOS, 2007).

Após alguns encontros para discussão, em 2002, o GTI estabeleceu encaminhamentos para que houvesse de fato a concretização do direito à educação diferenciada. Porém, até 2004, essas ações não se concretizaram, servindo o documento apenas para subsidiar as ações da gestão municipal iniciada em 2005, quando deu

prossequimento aos trabalhos iniciados, com a força das reivindicações dos povos indígenas organizados em Manaus.

Nessa direção, a SEMED/Manaus incluiu no “Plano de Metas para 2005” a “implantação da Educação Indígena”, visando desenvolver “programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas”, em Manaus (MANAUS, Plano de Metas, 2005).

Conforme Santos (2012, p. 85), “a meta de implantação dessa modalidade na rede municipal de ensino” objetivou “proporcionar aos índios e suas comunidades residentes em Manaus a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências”, assim como o acesso “às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”.

A implantação da oferta da modalidade educação escolar indígena, referendada no Plano de Metas/2005 foi conduzida por “uma Comissão de trabalho” (MANAUS, 2005, p. 3), “cuja coordenação idealizou uma equipe multidisciplinar, composta por professores da rede municipal de ensino, para realizar formação tanto inicial [...] quanto continuadas com os futuros professores indígenas” (SANTOS, 2012, p. 86).

Segundo a referida autora (SANTOS, 2012, p. 86), “as primeiras atividades da Comissão ficaram centradas em visitas às comunidades das etnias Tikuna, Sateré-Mawé, Baré, localizadas” no perímetro urbano de Manaus, “visando informá-las sobre a estruturação de um setor que cuidaria dos aspectos específicos do processo de escolarização indígena”, conforme reivindicação das organizações indígenas.

Posteriormente, foi realizado o Seminário Municipal de Educação Escolar Indígena – Perspectivas e Desafios na Rede Municipal de Ensino, no qual se discutiu “os encaminhamentos a serem definidos para que os povos indígenas em Manaus fossem atendidos com educação diferenciada”. Ressalta-se que, de acordo com Santos (2012, p. 86), “durante esse Seminário, o povo Kokama apresentou suas demandas e os demais – Tikuna, Sateré-Mawé, Baré – reafirmaram” a necessidade de serem atendidos “com ações pedagógicas, destinadas ao fortalecimento e revitalização da cultura tradicional”.

Em 2006, o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI) é criado oficialmente, ficando vinculado à Gerência de Modalidades Educacionais, que integrava a Coordenadoria de Gestão Educacional (Decreto nº 8.396/2006). Porém, essa estruturação foi modificada (Decreto nº 9.054/2006), e o Núcleo de Educação Escolar Indígena ficou atrelado à Gerência de Educação Especial.

Para realizar os trabalhos pedagógicos diferenciados, o poder público municipal contratou 12 professores indígenas (Portaria nº 0016/2007), que, conforme Santos (2012, p. 90), foram “indicados por suas respectivas comunidades, para atuar como professores”. Ressaltamos que um dos contratados, foi o professor da comunidade e escola Três Unidos, que já atuava como professor desde 1993, quando a escola era vinculada a Prefeitura de Novo Airão. Foi um momento ímpar para a categoria indígena, ao vivenciarem a realização de um direito preconizado no Parecer CEB/CNE nº 014/1999.

Em 2011, o poder público municipal aprovou o Decreto n.1.394, em que dispõe sobre a criação e o funcionamento das escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino, no âmbito do município de Manaus.

Na sequência, a SEMED/Manaus realizou processo seletivo simplificado nº 02/2012 - SEMED que trata da contratação temporária de professores indígenas no âmbito municipal, com cadastro reserva de 25 (vinte e cinco) Professores Indígenas para atender necessidade da Rede Municipal de Ensino - SEMED, mediante normas e condições expressas no Edital nº 02/2012 - SEMED.

Assim, as políticas públicas voltadas para o atendimento de educação escolar indígena diferenciada, vinculadas à SEMED/Manaus, conseguiram evoluir, no entanto as efetivações dos ordenamentos jurídicos não se concretizaram, faltando a normatização e construção da estrutura curricular diferenciada contemplando o anseio do coletivo, considerando que os indígenas da Escola Municipal Três Unidos – AUA Kambeba utilizam seus conhecimentos no processo educativo, na perspectiva de fortalecimento da cultura.

5 CONSIDERAÇÕES

A resistência e mobilização dos povos indígenas no Brasil tiveram como elemento-chave as lideranças surgidas nas aldeias, fortemente apoiadas em seus colegiados, assumindo, a condição de atores políticos. Esses representantes são agentes histórico-sociais, destacando-se na reivindicação dos direitos de sua comunidade, na possibilidade de inverter e recriar as condições pelas quais os povos indígenas vêm passando.

O movimento indígena exerceu papel fundamental na conquista de direitos e, sobretudo, na garantia de melhorias para a qualidade de vida do povo na comunidade, sem deixar de serem indígenas, como vem ocorrendo na comunidade Kambeba Três Unidos, onde os conhecimentos e elementos da sociedade envolvente transitam sem suprimir os saberes

tradicionais repassados pelos mais velhos não só no contexto familiar, mas também no ambiente escolar.

A resistência do povo kambeba nos séculos XIX para manter a sua alteridade é resultado de estratégias hábeis na interlocução com a sociedade envolvente, refletindo na postura das atuais lideranças e comunidades, que estão reconstruindo a sua história se apropriando da escola, que, agora, ao invés de ser um instrumento de dominação, passa a ser um mecanismo de afirmação da identidade dos povos.

No que se refere às políticas públicas para educação escolar indígena, a legislação contempla os anseios das comunidades, no entanto, as ações não são suficientes, considerando ser um desafio assegurar o direito de cada escola indígena ser pensada como experiência única, diferenciada em relação às escolas da rede regular de ensino, mas também diferenciadas entre si.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Constituição do Estado do Amazonas**. Manaus, 1989.

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

_____/SEDUC. **Plano Decenal de Educação Para Todos do Amazonas, 1993 – 2003**. Manaus: SEDUC/Governo do Estado do Amazonas, 1993.

AMAZONAS/ CEE – AM. **Portaria nº 1.176**, de 23 de maio de 1991. Manaus, 1991.

_____. **Resolução/CEE nº 99**, de 19 de dezembro de 1997. Estabelece normas regulamentares para implantação do Regime instituído pela Lei nº 9.394/96, no Estado do Amazonas. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 1997.

AZEVEDO, M.; ORTOLAM, M. H. Movimento indígena: já existem 100 organizações. **Porantim**, Brasília: CIMI, dez, 1992.

BRAND, A. J. Formação professores indígenas – um estudo de caso. **Anais ANPED**, 2005.

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

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

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

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

_____/MEC. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. 2 ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1999.

_____. **Parecer nº 14, de 14 de Setembro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, 1999.

_____. **Resolução nº 03, de 10 de Novembro de 1999** - Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1998.

CARNEIRO, M. A. LDB Fácil. **Leitura Crítico-Compreensiva**. Artigo a Artigo. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

LUCIANO, G. dos S. **Tellus**, ano 7, n. 12, abr. Campo Grande – MS, 2007.

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

MACIEL, B. do E. S. P.. **Kambeba**. dezembro, 2007, <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kambeba/print>. Consulta, 12/03/2011.

MANAUS/SEMED. **Folder – Círculo de Palavras**. Manaus, 2001.

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

_____. **Portaria nº 0016/ 2007 – GS/SEMED**. Manaus, 2007.

_____. **Decreto nº 9.054, de 23 de Maio de 2007**. Altera o Decreto nº 8.396, de 20 de abril de 2006. Manaus, 2007.

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

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

_____. **Edital nº 02/2012** – Processo Seletivo Simplificado para contratação de Professores Indígenas. Diário Oficial do Município, 31/05/2010. Manaus, 2012.

_____. **Plano de Metas para 2013**. Manaus, 2013.

MARCOY, P. **Viagem pelo rio Amazonas**/ tradução, introdução e notas de Antônio Porro. 2 Ed. em português. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2006.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

PEREIRA, R. N. Regiões etnográficas indígenas na cidade. In: ALMEIDA, A. W. B.,; SANTOS, G. S. dos (orgs.). **Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus**. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/ EDUA, 2009.

RAMOS, J. A. G. (coord.) **Educação indígena**. Manaus: UEA, Edições, 2007 (PROFORMAR).

SANTOS, J. N.. **Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005-2011)**. Dissertação de Mestrado em Educação/PPGE. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro. UFAM, 2012.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B.. (Orgs.). **A temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 3. ed. São Paulo: Global, 2000