



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

INDÍGENAS NO CONTEXTO URBANO: IDENTIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO
DOS INDÍGENAS RESIDENTES NA COMUNIDADE NAÇÕES INDÍGENAS TARUMÃ
MANAUS.

Elisângela Guedes da Silva

MANAUS, 2019

Elisângela Guedes da Silva

INDÍGENAS NO CONTEXTO URBANO: IDENTIDADE, CULTURA E
EDUCAÇÃO DOS INDÍGENAS RESIDENTES NA COMUNIDADE NAÇÕES
INDÍGENAS TARUMÃ MANAUS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do
Amazonas, como parte dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Orientadora: Prof. Dra. Heloísa Helena Corrêa da Silva

MANAUS, 2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586i Silva, Elisangela Guedes da
Indígenas no contexto urbano: identidade, cultura e educação dos
indígenas residentes na comunidade Nações Indígenas Tarumã
Manaus. / Elisangela Guedes da Silva. 2019
162 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Dra Heloísa Helena Corrêa da Silva
Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Contexto Urbano. 2. Migração. 3. Educação. 4. Indígenas. I.
Silva, Dra Heloísa Helena Corrêa da II. Universidade Federal do
Amazonas III. Título

ELISÂNGELA GUEDES DA SILVA

Indígenas No Contexto Urbano: Identidade, Cultura e Educação dos Indígenas Residentes Na Comunidade Nações Indígenas Tarumã Manaus.

Dissertação apresentada ao Curso Mestrado da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, área de Concentração: Processos socioculturais na Amazônia.

Data da defesa: 09/07/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Heloísa Helena Corrêa da Silva

(Presidente)

Universidade Federal do Amazonas

Odenei Ribeiro de Souza

(Membro)

Universidade Federal do Amazonas

Raimundo Nonato Pereira da Silva

(Membro)

Universidade Federal do Amazonas

EPÍGRAFE

**Ao Deus pai todo poderoso que sempre
está comigo, está no comando de tudo, a
minha mãe e protetora Nossa Senhora,
ao meus pais Francisco e Maria Meu
esposo Elciney Alfaia, meus filhos
Gabriel, Gabriela, Ely Neto, as minhas
irmãs e irmãos, e, em especial, a minha
neta Maria Clara.**

AGRADECIMENTOS

As vertentes para a concretização deste trabalho foram longos e cansativos, muitas foram às transformações na minha vida, minha família, meu trabalho, mas muitos foram os colaboradores que diminuíram este cansaço e tornaram possível a conclusão desta pesquisa.

Primeiramente ao meus Deus todo poderoso, que me permitiu realizar esse sonho, a minha mãe Nossa Senhora que em momentos de angustias, pedia auxilio e sempre fui e sou atendida.

Dentre estes destacarei alguns que foram peças fundamentais durante esse processo. À Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e ao Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSA), que abriram as portas para que eu pudesse dar esse importante passo na carreira profissional e na realização de um sonho. Aos Drs. Que construíram pensamentos de liberdade para com a turma do mestrado de 2018, que apresentarem importantes teóricos e possibilitarem discussões relevantes para construção deste trabalho. Quero dizer “meu muito obrigada”, especialmente, à minha orientadora Dra. Heloísa Helena Corrêa da Silva que inúmeras vezes mostrou uma nova forma de conhecimento, com uma postura exemplar de responsabilidade, coerência, e apoio incondicional ao nosso trabalho de pesquisadoras. Ao prof. Dr. Odenei Ribeiro e Dr. Raimundo Nonato membros da banca de defesa da dissertação com contribuições valiosas. Aos colegas da turma em especial ao Adriano Feitosa (razão) e Félix Cândido (emoção) novos amigos.

As coordenadoras do Distrital Dariana Z. Corrêa Lopes e Rita Pereira dos Santos pelo apoio e compreensão durante o curso do mestrado, porque trabalhava e estudava ao mesmo período.

Aos Cacique Sebastião Kokama, Augusto Miranha e Pedro Mura lideranças da comunidade Nações Indígenas localizada em Manaus, onde o interesse em pesquisar sobre os povos indígenas surgiu. Ao coordenador da COPIME – Turí Sateré. Ao pedagogo da Gerencia Escolar Indígena-SEDUC, José Farias pela disponibilidade das informações solicitadas. Aos gerentes da Educação Escolar Indígena Centro de Formação profissional-CEPAN, Gerente Carla Valentina, Coordenadora de Formação Andrea Sebastiana, Formador Rauciele da Silva Cazuya, meu muito obrigada pela disponibilidade da pesquisa documental que entregaram a

minha pessoa. Aos gerentes da Educação Indígena da SEMED Dr. Glademir e Dra. Altaci Rubim, pelo incentivo e as informações repassadas durante esse processo.

Aos colegas de trabalho, na pessoa da pedagoga e mestra Lana Barros, que ajudaram de forma a organizar, e realizar as atividades mesmo sem a minha presença e tudo acontecia perfeitamente.

Aos amigos de infância Charles Maciel Falcão pelas orientações e incentivo, aos compadres Manuela Dantas e Azenilton Melo, pelas orientações, angustias e incentivos. Aos meus irmãos: Penha, Raimundo, Elpidio, Izabel, Lídia, Lourenço e Daniele por inúmeras vezes me deixarem de fora das situações de família que precisavam resolver, pelas orações e por estarem comigo nesse sonho. Aos meus filhos Gabriel, Gabriela, Ely Neto, obrigada por entender os dias, noites, que fiquei no quarto trancada, escrevendo, e vocês compreendiam minha situação, e sonhavam comigo a conquista dos conhecimentos adquiridos.

Ao meu amor Elciney Alfaia, um dos maiores presentes que Deus reservou para mim. Minha vida como ele mesmo me chama, como você foi e é importante na minha vida. Tenha certeza que teria sido muito mais complicado se você não tivesse do meu lado. Nas horas dos sonos, dos choros, das alegrias. Da pesquisa de campo, nas defesas em tudo, você é meu melhor amigo, amor. Obrigada por tudo, como eu falo sempre metade do título é teu.

O agradecimento mais especial aos meus pais Francisco Castro e Maria Guedes, meus maiores exemplos, esse sonho de se tornar mestra, foi construído há anos atrás quando aprendi e ouvi de vocês que para sermos alguém na vida precisávamos estudar muito, pois eu tinha nascido no momento difícil de que a família estava passando. Mas, vocês sendo semianalfabetos sabiam que para os filhos terem um futuro melhor que o de vocês precisavam estudar. Assim, mudaram do interior para a cidade com um objetivo proporcionar aos filhos educação. Pai e mãe vocês fizeram tudo certo, conseguiram, por isso estou me tornando mestre, mas meu sonho ainda não termina aqui, vou ser doutora, para ratificar os ensinamentos de vocês... que inúmeras vezes falara [...]“que através dos estudos você será alguém”. Amo vocês e enfatizo que: a filha de vocês está concretizando os sonhos vocês sonharam para ela.

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação versa sobre os indígenas em contexto urbano, com o objetivo de compreender os processos sociais e culturais dos participantes da pesquisa, que vivem na cidade de Manaus em relação a sua cultura e educação. Para tanto, algumas questões nortearam a pesquisa: como podemos compreender, a partir da situação atual dos indígenas que vivem na cidade de Manaus, possibilita-se a reflexão acerca de como a cultura indígena, e o processo da educação escolar estão sendo preservados. A metodologia adotada parti da pesquisa bibliográfica, documental, pesquisa de campo, enfatizando a observação. A dissertação divide-se em três capítulos. O primeiro capítulo é constituído pela Sôcio gênese, uma descrição acerca do cenário histórico etnográfico onde emergem os Kokama, povo foco da pesquisa, enfatizando as relações de fronteira de território e cultura com não-indígenas na cidade de Manaus. Este capítulo está dividido em três sub-tópicos: 1. Indígenas na cidade e a legislação brasileira, 2. Direitos Indígenas na Constituição Federal de 1988, A LDB e as diretrizes para a implantação das escolas indígenas. O segundo está centrado no processo de migração indígena Kokoma para cidade de Manaus. Divide-se em dois sub-tópicos: 1. O processo de migração e a organização das comunidades na cidade, 2. A luta pela visibilidade. 3. Pensando na trajetória histórica, analisando os percalços enfrentados pelos Kokama e sua força em resistir às retaliações hegemônicas, tornou-se crucial buscar compreender as motivações, os dispositivos, os mecanismos e as redes de relações sociais e culturais. O que motivou a escrita do terceiro e último capítulo versa sobre aos indígenas que moram no contexto urbano analisando as características ditas “tradicionais” e os seus aspectos culturais presentes na atualidade, sua organização, seu espaço político na cidade e sua mobilização por reafirmação de sua identidade étnica na Comunidade Nações Indígenas no bairro Tarumã. Além de explicitar as organizações e as lideranças desse povo na cidade de Manaus, presentes nas sociedades urbanas e as implicações presentes no processo de resignificação da cultura. Estão vivenciando e quais as formas de preservação da cultura através da língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Contexto Urbano. Migração. Educação.

ABSTRACT

The present dissertation is about the Indians in an urban context, with the purpose of understanding the social and cultural processes of the participants of the research, who live in the city of Manaus in relation to their culture and education. To that end, some questions guided the research: how can we understand, based on the current situation of the natives living in the city of Manaus, it is possible to reflect on how the indigenous culture and the process of school education are being preserved. The methodology adopted was based on bibliographical research, documentary, field research, emphasizing observation. The dissertation is divided into three chapters. The first chapter is made up of the Genesis Partner, a description of the ethnographic historical setting in which the Kokama, the research focus population, emerge, emphasizing the territory-culture and non-indigenous relations in the city of Manaus. This chapter is divided into three sub-topics: 1. Indigenous in the city and Brazilian legislation, 2. Indigenous Rights in the Federal Constitution of 1988, The LDB and the guidelines for the implementation of indigenous schools. The second is centered on the process of Kokoma indigenous migration to the city of Manaus. It is divided into two sub-topics: 1. The process of migration and the organization of communities in the city; 2. The struggle for visibility. 3. Thinking about the historical trajectory, analyzing the setbacks faced by the Kokama and their strength in resisting hegemonic retaliation, it became crucial to seek to understand the motivations, devices, mechanisms and networks of social and cultural relations. What motivated the writing of the third and last chapter is about the indigenous people who live in the urban context, analyzing the so-called "traditional" characteristics and their present cultural aspects, their organization, their political space in the city and their mobilization by reaffirmation of their ethnic identity in the Indigenous Nations Community in the Tarumã neighborhood. Besides explaining the organizations and the leaderships of these people in the city of Manaus, present in the urban societies and the implications present in the process of re-signification of the culture. They are living and what are the ways of preserving culture through the mother tongue.

KEY WORDS: Urban Context. Migration. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Quadro com as etnias em Manaus, Fonte FUNAI - AM	53
Figura 02 – Tabela de Explicação dos Centros Indígenas de Manaus.....	61
Figura 03 –Tabela de Explicação das Matrizes Curriculares Indígena Ensino Fundamental..	66
Figura 04 –Tabela de Explicação das Matrizes Curriculares Indígena Ensino Fundamental..	67
Figura 05 - Tabela com os municípios atendidos com Educação Indígena pela SEMED.....	71
Figura 06 – Tabela do plano de formação professores indígenas.....	74
Figura 07 – Tabela das formações dos Professores Indígena.....	75
Figura 08 – Mapa do caminho percorrido pelos Kokamas do Peru até Manaus.....	81
Figura 09 – Recorte da Nova cartografia Social da Amazônia, referência Kokama.....	84
Figura 10 - Recorte da Nova cartografia Social da Amazônia, referência Kokama	85
Figura 11 - Recorte da Nova cartografia Social da Amazônia, referência Kokama	86
Figura 12 – Mapa da autoidentificação das etnias indígenas em Manaus	97
Figura 13 – Mapa da autoidentificação das línguas faladas indígenas em Manaus	98
Figura 14 – Mapa da autoidentificação das etnias indígenas em Manaus por bairro	98
Figura 15 – Reunião na COPIME.....	99
Figura 16 – Copime	100

LISTA DE IMAGENS

Foto 1 – Reunião da COPIME.....	100
Foto 2 – Reunião da COPIME.....	106
Foto 3 – Cacique da Kokama.....	107
Foto 4 – Líder Augusto Mura.....	108
Foto 5 – Rua principal que dá acesso a comunidade	110
Foto 6 – Vista da parte de cima da Comunidade.....	110
Foto 7 – Guedes em visita a comunidade, acompanhada das lideranças.....	111
Foto 8 – Imagem do chapéu de palha, que estava em funcionamento até 2018)	113
Foto 9 - Imagem do chapéu de palha.....	113
Foto 10 – Pesquisa de campo, ano 2019 - rua de principal Acesso a Comunidade Nações indígenas.....	119
Foto 11 – Pesquisa de campo ano 2019, imagem da ausência de serviços públicos. Coleta de lixo	120
Foto 12 – Pesquisa de campo, ano 2019. Imagem de uma das ruas da Comunidade Nações Indígenas.	121

LISTA DE SIGLAS

CEMEEI – Centro Municipal de Educação Escolar Indígena

CF – Constituição Federal

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNE – Conselho Nacional de Educação

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

COPIME – Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

FOREEIA- Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GEEI – Gerência de Educação Escolar Indígena

GEI – Gerencia de Educação Indígena

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LOMAN – Lei Orgânica do Município de Manaus

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

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

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

T. I. – Terra Indígena

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UMIAB – União das Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira

SUMÁRIO

Introdução.....	17
1. Capítulo 1 - Indígenas em contexto urbano e a legislação brasileira	23
1.1. Direitos Indígenas na Constituição Federal de 1988	23
1.2. Declaração de Princípios IX Encontro dos Professores Indígenas do AM, RR e AC.	25
1.3. Criação Ministério da Educação e Cultura – (MEC)	26
1.4. A LDB e as Diretrizes para a Implantação das Escolas Indígenas.	28
1.5. Plano Nacional de Educação	31
1.6. Convenção 169 da organização internacional do trabalho (OIT)	31
1.7. Conselho Nacional de Educação.....	32
1.8. Referencial Curricular Nacional Para Escolas Indígenas (Rcnei)	34
1.9. Retrospectiva Histórica da Educação Indígena no Brasil	35
1.10. Da República Nova ao Governo Militar de 1964 a Educação Escolar Indígena no Brasil	38
1.11. História da Educação Indígena No Amazonas	41
1.12. Autonomia, Movimento Indígena Educação Escolar: Caminhos para a Educação Intercultural Bilíngue.....	45
1.13. Formação de Professores Indígenas em Cursos de Licenciaturas Indígenas.....	48
1.14. Configurações Acerca dos Indígenas em Contexto Urbano na Pan-Amazônia	51
1.15. Educação Escolar Indígena pela Estrutura da Secretaria Municipal de Educação- Semed.	55
1.16. Contexto histórico da educação escolar indígena de Manaus (2002-2017).	56
1.17. Proposta Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação.....	63
1.17.1. Gerência de Educação Escolar Indígena- Geei - A luz da Lei Federal criou-se a Lei Estadual.....	63
1.17.2. Formação do Grupo de Trabalho (GT) Por Intermédio do CEEI	63
1.17.3. Proposta pedagógica de matrizes curriculares interculturais de referência para as escolas indígenas no Amazonas: ensino fundamental e ensino médio.	64
1.17.4. Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta – CEPAN	71
2. Capítulo 2 – Caminho percorrido até a metrópole Manaus	75
2.1. Indígenas e o processo de migração para a cidade.....	75
2.2. A Irmandade da Santa Cruz: um reflexo da migração dos indígenas da Pan Amazônia.....	77
2.3. Do início da aldeia no Peru e Colômbia a cidade: o caminho percorrido pelos indígenas Kokama até Manaus.....	78
2.4. A luta pela visibilidade na cidade: o início das lutas, organizações.	81
2.5. Registro da história do “Mestre Supremo” de todo conhecimento da medicina	90

2.6. A presença multiétnica na cidade de Manaus: a cultura e vida social dos indígenas e não-indígenas.....	93
2.7. Os Kokamas na Cidade de Manaus - Contribuições retiradas do documento oficial do povo Kokama: ASSOCIAÇÃO DOS INDIOS KOKAMAS RESIDENTES NO MUNICIPIO DE MANAUS-AM	94
2.8. Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno – COPIME.....	95

3. Capítulo 3 – As Comunidade Indígenas que se auto declaram Kokama localizadas em Manaus.	100
3.1. Lócus da Pesquisa de Campo.	102
3.2. A Comunidade Nações Indígenas.....	105
3.3. Histórico da fundação da Comunidade (relatada no estatuto dos indígenas Kokoma) ..	105
3.4. Antropologia Social E Cultural Dos Indígenas Moradores Da Comunidade, A Vida Social No Contexto Urbano.	113
Considerações Finais	122
Referências	127
Apêndice.....	131
Anexos	136

INTRODUÇÃO

A Amazônia concentra a maior população indígena com cultura preservada, dados comprovam que no Brasil a maior concentração de Indígenas vivendo em contexto urbano localiza-se na região norte. No Amazonas as cidades que se destacam com povos indígenas em contexto urbano, no Alto Solimões, Tabatinga, São Gabriela da Cachoeira, e a capital do estado Manaus. Nesse contexto urbano, com os resultados dos ciclos econômicos implantados na região Amazônica, as transformações nas últimas décadas, habita a cidade de Manaus vários povos de populações tradicionais: os Tikuna, os Tukano, os Kambeba (Omáguas), os Baré, os Sateré-Mawé, Kokama, Mundurucu, Apurinã dentre outros. De acordo com a fonte da Coordenação dos povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME).

Mapeamentos foram realizados e identificado o número de povos indígenas que vivem nos bairros de Manaus tanto entre grupos e etnias. O indígena no contexto urbano adentra uma temática discutida, pesquisada, debruçada sobre os movimentos das mudanças culturais, territoriais dos indígenas que migram para a cidade. Os estudos sobre os povos indígenas em contexto urbano circulam por um campo com uma temática complexa, em movimento, onde os desafios, as incertezas e as surpresas sempre se fazem presentes.

Nos últimos anos verificou-se a criação de novas organizações indígenas e indigenistas pelo Brasil, novas não apenas em termos de sua formação recente, mas, nos princípios de suas funções e características políticas. Sahlins, (1997, pág78) diz que “apesar de os indígenas se encontrarem situados em meio urbano, em outro contexto sociocultural, suas raízes e identidade permanecem baseados na aldeia”. A migração para as cidades não desvincula o indígena de sua origem étnica: no contexto urbano a sua identidade é reafirmada, pois o indígena onde se encontrar vai ser indígena. Na teia das relações urbanas eles são parte de uma sociedade dispersa, porém centrada na terra natal e unida por uma contínua circulação de pessoas, ideias e sobrevivência.

O estudo aqui realizado trata-se sobre os indígenas em contexto urbano, em referência à continuidade da cultura através do modo de vida no contexto urbano, para os descendentes indígenas nascidos na cidade, ponto importante para conhecer-se a história e vida dos indígenas, pode-se verificar no desdobramento da legislação brasileira com a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a lei Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

Em mais detalhes a lei 11.645 de 10 de março de 2008, a partir da lei a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas instituições ensino inserida na proposta pedagógica como componentes curricular das escolas públicas, contextualizando os temas abordados de acordo com a realidade dos alunos, que ao adentrarem o mundo da pesquisa, se tornarão pesquisadores e conhecedores da história e cultura dos indígenas da Amazônia, trazendo conhecimentos grandiosos e tornando a realidade sobre cultura indígena visível.

Neste sentido é de fundamental importância a abordagem do tema étnico nas escolas como processo de análise sobre o como a escola pública contribui para que as crianças indígenas descendentes estão conhecendo a história de seus ancestrais. Se há construção da interação das escolas e os descendentes indígenas, no tocante a escola utilizar a experiência vivenciada pelos alunos descendentes, valorizando a experiências de vida que trazem para a escola, seria uma gama de conhecimento e cultura, que fomentaria nos alunos o reconhecimento a “outra realidade indígena” sem ser a que foi criada como mito pelos colonizadores no período da colonização e que até hoje é disseminada nas escolas, propiciando um pensamento confuso em relação à cultura.

O objeto da pesquisa está centrado nos indígenas que vivem em contexto urbano, enfatizando a trajetória histórica do povo Kokama, seu processo de transformação cultural e social, sua batalha política por reconhecimento, pela demarcação de terras, pela educação diferenciada, pelo direito a saúde e ao Registro Administrativo de Nascimento do Índio. No interior desta pesquisa trabalha-se a categoria “cultura” com base em Barth (2000), o autor gerou uma mudança analítica na conceitualização de etnicidade. Enfatizando a educação escolar indígena mapeada pela Secretaria Municipal de educação no município de Manaus e a Secretaria Estadual de Educação como responsável pelos municípios do Estado do Amazonas.

Em referência a categoria “indígenas vivendo em cidades” reporta-se aos trabalhos realizados anteriormente pela pesquisadora e orientadora Heloísa Helena Corrêa da Silva, que realiza um trabalho minucioso e historicamente cronológico sobre os povos indígenas no contexto urbano e sua teia social na Pan-Amazônia. Em referência a seu trabalho pode-se verificar na afirmação de CORRÊA DA SILVA, Heloísa Helena “No longo processo de colonização do Brasil, o contato com os colonizadores levou sociedades inteiras a extinção, muitas foram acometidas de moléstias, com a exploração da sua mão-de-obra, outras foram e

ainda são perseguidas, expropriadas de suas terras e conseqüentemente de suas condições de vida natural. O Estado do Amazonas é, dentre os estados brasileiros, o que abriga maior número de populações indígenas no Brasil, um quarto ($\frac{1}{4}$)¹ da população indígena do país, isso se explica pelo processo de ocupação, colonização/exploração e desenvolvimento, o que influenciou significativamente na formação e composição da atual população regional, sendo uma das particularidades da região Amazônica”. (CORRÊA DA SILVA, Heloísa Helena, 2008, pág. 6). As informações valiosas, nos trabalhos sobre os indígenas vivendo em cidades, indígenas urbanos, indígenas citadinos, indígenas em contexto urbano podem ser encontradas em outras obras da qual a referida autora faz parte, com ênfase no estudo sobre La cuestión indígena en las ciudades de las Américas, que abordam o contexto social dos indígenas pertencentes a Pan-Amazônia.

Ao conhecer a Amazônia de uma forma unificada, compreende-se a necessidade de respeitar as várias Amazonas que compõem uma grande região, onde cada uma tem características regionais diferentes, culturas e povos indígenas de diferentes etnias, que vivem no processo de migração constante.

Para não se desprender do tema desta pesquisa, indígenas em contexto urbanos, é um dos aspectos centrais a ser discutido, utilizando, de um lado, autores que tratam de esclarecer o processo de migração e adaptabilidade dos indígenas nos centros urbanos. Recorre-se a leituras de João Pacheco de Oliveira Filho, Marshall Sahlins e Boaventura de Sousa Santos, considerando novas possibilidades teóricas para uma leitura das sociedades indígenas na contemporaneidade sem deixar de estudar o início, fazendo uma interligação dos contextos.

Nessa perspectiva, a contribuição de autores como CUNHA (1994), OLIVEIRA (1999), SAHLINS (1997) MALINOWSKI (1976 [1922]) tornam-se fundamentais, pois trazem luz à compreensão dos estudos existentes sobre a temática. E para embasamento científico não que os referidos acima não sejam, mas buscamos compreender o estudo das ciências sociais com os autores. E como elegeu-se a pesquisa qualitativa de acordo com o pensamento de MINAYO e GOLDENBERG, os autores elencados serão de grande importância para o desenvolvimento do tema.

São diversos os motivos que concorrem para a ocorrência da migração indígena para áreas urbanas. Segundo Cardoso de Oliveira (1993, apud SILVA, s/d, p.29), a atração

pela cidade inicia com a assimilação do modo de vida da cidade. E a penetração da cidade na aldeia acontece pela adoção de costumes e valores, inerentes à cidade, ao modo de vida dos indígenas aldeados que vão, sucessivamente, alterando aspectos da vida na aldeia, assim dão origem a alguns componentes urbanos identificados no dia a dia da aldeia.

Em espaços urbanos se encontram indígenas, que são invisibilizados no imaginário social brasileiro, no sentido de ter uma visão distorcida do indígena com hábitos primitivos como: andar nu, viver com o corpo pintado, usar cocar, ser sujo. Conforme João Pacheco de Oliveira a sociedade constitui vários termos para identificar o indígena como o claro denotativo de morador das matas, de vinculação com a natureza, de ausência dos benefícios da civilização. O contato de viver na cidade é gerado através de algum tipo de contato com o indígena e o modo de viver urbano.

Para continuidade da contextualização da situação dos indígenas que vivem nos centros urbanos é necessário compreender a dicotomia dos pensamentos dos antropólogos que descrevem: Bastos (2007) esclarece; que o termo desaldeado foi criado pela Fundação Nacional do Indígena (FUNAI), para descrever os indígenas que saíram de suas aldeias de origem, porém, desaldeado remete à ideia de desenraizamento, de perda de identidade indígena, em oposição ao que diz Sahlins (1997) salienta que a afirmação da identidade no meio urbano depende primordialmente da existência e continuação da terra natal. Assim, viver em espaço urbano não faz com que os indígenas abram mão de sua identidade étnica. Na convivência com pessoas de outras culturas, ocorre uma resignificação de alguns de seus traços culturais. Nesse viés o indivíduo ao migrar para cidade não perde sua essência cultural de origem, no novo ambiente ele busca unir sua tradição para mantê-la viva na cidade, não esquece sua origem, mas sim a valoriza, tendo na base uma reserva de força para manter sua identidade.

A presença dos indígenas nos espaços urbanos, mesmo não tão visível constitui uma nova forma de vivenciar culturas distintas, situações que fora das suas terras os indígenas não contam com assistência de órgãos governamentais responsáveis pelas políticas, porém é preciso na tessitura do urbano saber olhar de perto e em seu interior para reconhecer os modos de vida diferenciados que se estabelecem no contexto urbano.

A metodologia escolhida por meio de pesquisa bibliográfica tem o objetivo de construir uma base teórica para compreender a situação dos indígenas, no que diz respeito à

continuidade da Cultura através da Língua Materna, sua presença no espaço urbano e às diversas figurações de uma comunidade multiétnica. O nome Nações Indígenas é uma referência direta à diversidade étnica da comunidade, uma vez que foi identificada a presença de treze etnias indígenas oriundos de diferentes regiões do Amazonas e de outros estados da região norte.

Para realizar o trabalho da pesquisa, a metodologia foi dividida pelo tempo de procedimento mais interligadas que se realizará em 4 etapas: primeiro momento a pesquisa bibliográfica sobre indígenas que vivem na cidade, as leituras e compilações abarcaram livros, artigos publicados em revistas, dissertações e teses, e pesquisa na internet, buscando subsídios teóricos para aprofundamento das categorias analíticas da pesquisa. A pesquisa bibliográfica serviu de base durante a execução de todo o processo de pesquisa.

No segundo momento, realizou-se observações sistemáticas e passou-se a coleta de dados e depoimentos colhidos junto aos indígenas participantes da pesquisa e o mapeamento dos órgãos e instituições governamentais e não governamentais que atuam com serviços assistenciais junto à comunidade estudada. Concretizando a coleta informações nas instituições ligadas aos povos indígenas ou que respondem pelos mesmo. Fundação Nacional do Indígena - FUNAI, Coordenação das Organizações Indígenas Da Amazônia Brasileira – COIAB, Conselho Indigenista Missionário - CIMI. Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno- COPIME, Secretaria Estadual de Educação- SEDUC, Gerência Escolar Indígena (GEI-Seduc), Centro de Estudo e Pesquisa da Amazônia – CEPAM/ Formação Continuada de Professores Indígenas (Secretaria Municipal de Educação –SEMED, Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI- SEMED).

O presente estudo teve como local de coleta de dados a Comunidade Nações Indígenas do povo Kokama moradores da Comunidade Nações Indígenas no bairro Tarumã, Zona Oeste de Manaus. Os participantes da pesquisa foram os moradores da referida comunidade.

No terceiro momento, aprofundou-se a pesquisa empírica com uso do celular, tirando fotografias tendo como instrumental de suporte a entrevista semiestruturada. Registra-se que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE com

a autorização do Grupo de Pesquisa questão social e serviço social no Amazonas. Registra-se que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE. Ratifica-se que a pesquisadora realizou todos os procedimentos solicitados na Plataforma Brasil, respondendo todas as pendências, mas não foi aceito o referido projeto, porque os analistas do CEP “relataram que tratavam de indígenas em terras indígenas”.

Neste momento foram seguidos os passos preconizados por MINAYO (2003) e GOLDENBERG que são: 1. Ordenação dos dados: consistiu em reunir todos os dados obtidos no trabalho de campo e realizar a transcrição dos documentos recebidos com as informações solicitadas; 2. Classificação de dados: após a leitura dos dados transcritos, estabeleceram-se questões importantes e construíram-se categorias empíricas de estudo; 3. Análise final: relacionamos os dados obtidos aos referenciais teóricos da pesquisa, procurando elucidar a pergunta da investigação. 4. A quarta fase foi reservada à sistematização das informações no trabalho.

Para melhor compreensão sobre a temática dos povos indígena, buscou-se construir um Estado da Arte do projeto e o fichamento estudado dos textos dos seguintes autores: Darcy Ribeiro (1995), Heloísa Helena Corrêa da Silva (2008), João Pacheco de Oliveira (1998), Manuela Carneiro da Cunha (2001), Marshal Sahlins (1997), Roberto Cardoso de Oliveira (2005) Roque Laraia (1986) A pesquisa de campo ocorreu entre os meses de janeiro de 2019 a maio de 2019.

1. CAPÍTULO 1 – INDÍGENAS EM CONTEXTO URBANO E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

1.1. Direitos Indígenas na Constituição Federal 1988

A pesquisa bibliográfica e documental que subsidia essa dissertação tem como marco legal a Constituição Federal de 1988, o marco regulatório que é a OIT.169, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Conselho Nacional de Educação que balizam esse primeiro capítulo.

A legislação brasileira no tocante a educação indígena sofre um processo lento, mas gradativo e cumulativo, onde o direito a uma educação diferenciada, garantida na Constituição de 1988, vem sendo regulamentado por meio da legislação subsequente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e da Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação, a educação escolar indígena está contemplada no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, e no Projeto de Lei e revisão do Estatuto do Indígena, em tramitação no congresso Nacional. *(bibliografia pesquisada nas leis que regem a educação indígena, CF1988. LDB, 1996, CNE 1995)*

A Constituição Federal de 1988, assegurou-se aos indígenas no Brasil o direito de permanecerem indígenas, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os indígenas poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

A Portaria Interministerial nº 559 de 1991 e as Portarias n.º 60/92 e 490/93 instituíram no Ministério da Educação e do Desporto o Comitê de Educação Escolar Indígena com a finalidade de "subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o Programa de Educação Escolar Indígena". As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar, elaborada pelo Comitê de Educação Escolar Indígena em 1993, marcam uma etapa importante da criação de dispositivos legais para os povos indígenas no Brasil.

Além do reconhecimento do direito dos indígenas manterem sua identidade cultural, a Constituição de 1988 os garante, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente. Nesse processo, a cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. A escola indígena poderá, então, desempenhar um importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos.

Na Constituição, que conta com um capítulo próprio para disciplinar a matéria (Capítulo VIII, Arts. 231 e 232), reconhece aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Os direitos dos povos indígenas de viverem segundo seus usos e costumes ainda estão resguardados em nossa Carta Magna nos Artigos 215 e 216, que garantem a todos o pleno exercício dos seus direitos culturais. Quando a CF/88 reconhece, no caput do Artigo 231, a organização social indígena, seus costumes, línguas, crenças e tradições, está declarando que os povos indígenas possuem um sistema de valores diferenciado, como o caráter coletivo dos seus direitos e suas normas internas próprias.

Em relação à educação indígena o marco legal enfatiza que de acordo com o Art. 205 da Constituição, a educação é direito de todos, e o Art. 210, em seu § 2º, estabelece que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. ” A quantidade de escolas indígenas e centros educacionais indígenas que foram implantadas com os direitos resguardados pela constituição Federal na efetividade da Lei nº 9.394/1996 estabelece as bases da educação nacional e, no Título VIII, das Disposições Gerais, em seus Arts. 78 e 79, dispõe que o sistema de ensino da União desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, bem como apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino.

Outro ponto importante da Resolução nº 3/99 é a garantia de uma formação específica para os professores indígenas, podendo essa ocorrer em serviço e, quando for o

caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. Sobre a formação do professor indígena, falar-se-á em outro momento da pesquisa.

A resolução estabelece que os estados deverão instituir programas diferenciados de formação para seus professores indígenas, bem como regularizar a situação profissional desses professores, concursos já foram criados com vagas direcionada a indígenas, uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso na carreira. O que a legislação nacional estabelece é um conjunto de princípios que, de modo geral, atende à extrema heterogeneidade de situações vividas hoje pelos povos indígenas contemporâneos no Brasil. Essa legislação permite a expressão do direito a uma educação diferenciada, a ser pautada localmente, em respeito às diferentes situações socioculturais e sociolinguísticas de cada povo indígena, bem como em relação aos seus diferentes projetos de futuro.

A cargo da funcionalidade das escolas indígenas ou centro educacionais indígenas precisam estar de acordo com as normatizações estaduais e municipais que vão disciplinar o funcionamento das escolas indígenas, como unidades integrantes dos sistemas estaduais de ensino, bem como regularizar a situação dos professores indígenas como profissionais contratados pelo estado ou pelo município. No Amazonas, mais precisamente em Manaus a educação escolar indígena é trabalhada nos centros educacionais indígenas sobre a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, com um professor de origem indígena.

Pode-se destacar a luta dos professores pela visibilidade, trabalho e luta por direitos, em 1999 foi realizado o IX encontro de professores Indígenas, com participantes do Amazonas, Roraima e Acre, do qual resultou uma declaração com os maiores anseios.

1.2. Declaração de Princípios IX Encontro dos Professores Indígenas do AM, RR e AC.

1.As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.

1. As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
2. As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.

3. É garantida, aos professores, comunidades e organizações indígenas, a participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas – de órgãos públicos governamentais responsáveis pela Educação Escolar Indígena.
4. É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
5. É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.
6. É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
7. As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.
8. O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.
9. As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
10. É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
11. As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
12. Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.
13. Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
14. Garantir uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, interinstitucional com participação paritária de representantes dos professores indígenas.

Fonte: *Informativo Foirn – Educação 1999*).

1.3. Criação Ministério da Educação e Cultura – (MEC)

A história do MEC, como é conhecido hoje, começa em 1930, quando foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo de Getúlio Vargas. Como é possível perceber pelo nome, a Educação não era a única área tratada pelo ministério, que também desenvolvia atividades pertinentes à saúde, ao esporte e ao meio ambiente.

O ministério da Educação e Cultura - MEC busca promover ensino de qualidade para o país. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, o MEC vem reforçar uma visão sistêmica da educação, com ações integradas e sem disputas de espaços e financiamentos. No PDE, investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior.

Construir essa unidade só será possível com a participação conjunta da sociedade. É por isso, por exemplo, que o MEC, hoje, discute a Base Nacional Comum Curricular de norte a sul do Brasil. Com o envolvimento de pais, alunos, professores e gestores, a educação se tornará um compromisso e uma conquista de todos.

O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como área de competência a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

Desde cedo, as novas gerações são estimuladas a participar das ações cotidianas, assumir responsabilidades e realizar alguns trabalhos confere certa autonomia a cada um dos sistemas educacionais. Entretanto, essa transferência de responsabilidade não implicou na criação de mecanismos que assegurem um tratamento adequado e o respeito à especificidade das escolas indígenas. Registra-se um avanço em relação à concepção de Educação Escolar Indígena a partir da Portaria Interministerial 559/91, através da qual a escola deixa de ter o caráter integracionista, conforme previa o Estatuto do Índio/Lei 6.001/73, e passa a ser regida pelo reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística dos povos indígenas e pelo direito a eles assegurado de viver de acordo com suas culturas e tradições.

A Portaria também previa a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEI) nas secretarias estaduais de educação e determinava a prioridade na formação de professores indígenas e isonomia salarial para estes profissionais, independente de sua formação anterior. As escolas indígenas passaram a ser regulamentadas com flexibilidade nos currículos, calendários, materiais e práticas pedagógicas. A partir deste entendimento, as escolas indígenas foram sendo incentivadas a elaborar Projetos Pedagógicos próprios. O

Ministério da Educação assumiu, pelo Decreto 26/91, mencionado anteriormente, a responsabilidade de coordenar as ações e iniciativas educacionais em terras indígenas. Uma das primeiras medidas adotadas foi a criação de um Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais, representantes dos povos indígenas e de seus professores.

Fundação Nacional do Índio (Funai) a incumbência exclusiva em conduzir processos de educação escolar em comunidades indígenas. A responsabilidade em coordenar as ações de Educação Escolar Indígena passou a ser do Ministério da Educação e a execução das políticas nesta área foi atribuída aos estados e municípios, respeitando o princípio federativo.

Em continuidade das leis subsequentes à Constituição que tratam da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, a OIT 169, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios indígenas para atuarem como docentes em suas comunidades.

1.4. A LDB e as Diretrizes para a Implantação das Escolas Indígenas.

A nova LDB define como um dos princípios norteadores do ensino escolar nacional o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O art. 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. De forma enfatizada, o art. 79 prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, a realização do planejamento pelos indígenas em forma de audiência onde possam opinar respeitando as práticas socioculturais e a língua materna, incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, e como ferramenta didático pedagógica a construção de material didático como livros, jogos na língua materna indígena.

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

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluindo nos Planos nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, reafirma os preceitos constitucionais, regulamentando e dando corpo aos princípios e determinações mais gerais da educação nacional. Na LDB, os direitos indígenas à educação escolar são incorporados em dois artigos específicos, que constam no Título VIII, “Das Disposições Gerais” e, ainda, no § 3º do Artigo 32, que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A atribuição de organizar a Educação Escolar Indígena é da União, assim como a responsabilidade de assegurar proteção e respeito às culturas e aos modelos próprios de educação indígena. Admite-se a colaboração dos sistemas de ensino estaduais e municipais e também de agências de assistência aos povos indígenas e de fomento à cultura, mas essa colaboração não isenta a União de sua competência e responsabilidade.

Aplicam-se também, aos povos indígenas, todas as outras garantias estabelecidas na Lei, como, por exemplo, a participação em programas de capacitação continuada de professores; acesso aos níveis mais elevados de ensino; atendimento ao educando através de programas suplementares de material didático; transporte; alimentação; assistência à saúde;

elaboração de projetos pedagógicos, regimentos; e participação em conselhos e instâncias representativas afirmadas no princípio da gestão democrática do ensino, entre outras.

O Ministério da Educação assegura que a Lei 11.645/2008 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Isso implica a necessidade de abordar a temática na educação básica, que inclui o ensino fundamental e médio. Consequentemente, essa temática aparece também no livro didático, uma vez que ele é um dos instrumentos mais utilizados pelos professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

Um ponto importante para conhece-se a história e vida dos indígenas, pode-se verificar no desdobramento da legislação brasileira com a lei 11.645 de 10 de março de 2008, a partir da lei a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas instituições ensino inserida na proposta pedagógica como componentes curricular das escolas públicas, contextualizando os temas abordados de acordo com a realidade dos alunos, que ao adentarem o mundo da pesquisa, se tornarão pesquisadores e conhecedores da história e cultura dos indígenas da Amazônia, trazendo conhecimentos grandiosos e tornando a realidade sobre cultura indígena visível.

Os materiais pedagógicos, não tem uma divulgação grande nas escolas, e alguns materiais didáticos como livros, ainda carregam a mesma ideia de que o indígena era preguiçoso, selvagem e em outras vezes como escravo ou inferior a raça branca, enfatizando o mesmo pensamento relacionado ao indígena descrito no período da colonização. Cabe ressaltar que essas informações circulando de forma correta poderá fornecer conhecimentos que possibilitem à sociedade uma compreensão mais contextualizada e plural das culturas indígenas e afro brasileiras

Em relação aos professores para trabalhar como professores bilíngues é preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios indígenas, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema

ortográfico das línguas maternas. Esse processo precisa ter a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades.

1.5. Plano nacional de educação

O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, promulgado em janeiro de 2001, dedica um capítulo, com 21 objetivos e metas, à Educação Escolar Indígena. Considerando que a educação escolar é melhor atendida através de professores indígenas, o PNE reconhece a necessidade de uma formação inicial.

1.6. Convenção 169 da organização internacional do trabalho (OIT)

O Decreto nº 5.051/2004 promulgou, no Brasil, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de junho de 1989, que dispõe acerca dos direitos dos Povos Indígenas e Tribais. Nessa convenção, a educação escolar indígena está contemplada nos artigos 26 a 31, enfatizando os programas e serviços de educação, criação de instituições e instalações de educação próprias, a pertinência em elaborar objetivos para a educação infantil em condições de igualdade com a comunidade nacional. Um aspecto importante, assegurado na Convenção, é o reconhecimento do direito dos povos indígenas de criarem suas próprias instituições e meios de educação, resguardando-se apenas o cumprimento das normas mínimas estabelecidas para o sistema nacional. Além de reconhecer e respeitar as instituições criadas pelos povos indígenas, os governos deverão também facilitar os recursos para o seu efetivo funcionamento.

No decorrer da história da educação indígenas no ano de 1973, foi promulgada a lei 6.001, que ficou conhecida como “Estatuto do Indígena”. A responsabilidade seria do Serviço de Proteção ao Indígena em 1910, órgão que deu espaço para atual Fundação Nacional do Indígena – FUNAI. Em 1967 Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos indígenas ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. Esses direitos são resultados de inúmeras lutas que na década de 70 começaram a se organizar e manifestar de modo organizado. E perceberam que para fortalecerem na luta precisam estar entre os

homens que criavam e votavam as leis, nesse período em 1983, conhecemos o primeiro deputado indígena eleito no país Mário Juruna (Batizado: Mario Dzuruna Butsé) reforçando a ideia de que, para evoluir em sua luta, os povos indígenas precisariam ser representados por quem a conhecia e vivenciava de fato. Atualmente existem um quantitativo bem maior de indígenas que exercem cargos políticos no Brasil de Norte a Sul.

Em síntese, a Convenção 169/OIT institui, no que tange ao tema da educação escolar indígena, o direito à Consulta Prévia e Informada aos povos indígenas por parte dos Estados nacionais sobre tudo o que lhes afeta e interessa, em matéria de atividades e projetos nacionais. Além disso, reconhece a categoria “povos indígenas” aos habitantes originários das Américas, que passam a ser denominadas assim pela primeira vez em um instrumento legal no Brasil.

1.7. Conselho Nacional de Educação

Resolução 05/12 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a Resolução 05/12, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Esta Resolução incorporou a nova reorganização proposta pelo Decreto 6.861/09, que instituiu os Territórios Etnoeducacionais, bem como os princípios estabelecidos na Convenção 169 e algumas deliberações da 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009. O Artigo 2º desta Resolução, no inciso VII, incentiva “os sistemas de ensino a fortalecer e apoiar processos de formação de professores indígenas que incluam a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e/ou xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias aos Bem Viver dos povos indígenas”.

O Parecer nº 14 de 1999, do Conselho Nacional de Educação, dispõe que nos currículos das escolas indígenas deverá constar o conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelos povos indígenas, ou seja, língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas. As escolas indígenas deverão elaborar projetos pedagógicos e regimentos escolares que contemplem a organização das atividades

escolares, independentemente do ano civil, que respeita o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas das comunidades, e os períodos escolares devem ajustar-se às condições e especificidades próprias de cada comunidade.

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

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

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (DCNEI) trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e orienta o atendimento da educação escolar infantil indígena e quilombola em suas especificidades. Esse parecer contribuiu para a criação da Resolução CNE/CEB nº 05/2009. A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica em que a Educação Escolar Indígena é considerada uma modalidade de ensino.

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

O Parecer CNE/CEB nº11/2010 fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (anos). Apresenta uma articulação entre a base comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, propondo uma formação mais ampla de cidadania, por meio da contextualização das realidades diferenciadas existentes na sociedade brasileira. Às comunidades indígenas é assegurada, também, “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Constituição Federal, art. 210, §2º, e art. 32, §3º da LDB).

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

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

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

1.8. Referencial Curricular Nacional Para Escolas Indígenas (Rcnei)

Trata-se do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), um documento elaborado em 1999, pelo então Ministério da Educação (MEC), que contou com a participação de especialistas e professores indígenas, em pequeno número. O referencial foi publicado e encaminhado às escolas indígenas, secretarias de educação, entre outros órgãos estaduais e municipais, e visava promover o debate em torno da Educação Escolar Indígena e traçar perspectivas de ações, discorrendo sobre os princípios traçados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

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

Vale ressaltar ao término deste subitem que o marco legal e regulatório pesquisado é o resultado das lutas dos povos indígenas brasileiros na relação desde a colônia até os anos republicanos sobre os quais passaremos a discorrer a seguir.

1.9. Retrospectiva Histórica da Educação Indígena No Brasil.

Historicamente as escolas indígenas de acordo com relatos dos cronistas são datadas do século XVI quando o Brasil foi invadido pelo homem europeu com a primazia de colonizar através da imposição da língua, criando apenas uma língua comum aos indígenas denominada nheengatu e português. Essa forma de dominação dizimou inúmeras culturas, bem como línguas faladas pelos indígenas. O colonialismo, a educação para os indígenas e o proselitismo religioso são práticas que tem, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade.

Os indígenas viviam muito bem aqui no Brasil, com suas tradições, seus costumes, seu habitat e, especialmente, sua língua e alguns eram autóctones. Quando o homem branco colonizador europeu chegou impondo sua cultura, para a dominação do Brasil ser facilitada. Do período da colonização, a educação indígena era gerida pelos interesses dos colonizadores, seguidamente pelos governantes, mas nunca pelos próprios indígenas, as leis foram criadas instituídas, mas, foram criadas não por indígenas e sim pelo homem não indígena, que colocou nas entrelinhas sua forma de pensar arraigadas durante séculos de invasão.

A implantação de projetos escolares para povos indígenas aparece como forma de controle político que virou prática durante séculos e até hoje perpetua em inúmeros lugares. Um dos primeiros registros foi o primeiro vulto da linguística no Brasil foi, sem dúvida, o Pe.

Jose e Anchieta S.J. Anchieta que veio para a América do Sul na segunda metade do sec. XVI, não apenas atraído pela tarefa de conversão dos gentios, mas para facilitar o processo de dominação.

É importante lembrar, acerca da história da instituição escolar para os povos indígenas, que no Brasil, desde o século XVI, esta oferta esteve pautada na perspectiva integracionista. A tônica era a recusa da diferença e a tentativa de sua superação, tentando integrar estas populações à “comunhão nacional”.

Em 1595, Anchieta publicou a sua venerável Arte de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil, instrumento com certeza fundamental para a elaboração do Catecismo na Língua Brasileira. Ainda no século XVII, precisamente em 1621, um colega de Anchieta, Pe. Luís Figueira, publicou um novo estudo da língua tupinambá, intitulado Arte de Língua Brasília. Este trabalho pode ser considerado a primeira gramática pedagógica sobre uma língua indígena falada no Brasil. A partir desses escritos pode -se dizer que até o fim do período colonial, a educação indígena permaneceu a cargo de missionários católicos de diversas ordens, por delegação tácita ou explícita da Coroa portuguesa.

Com a República, o quadro não mudou significativamente no que diz respeito a educação escolar indígena. Mais uma vez se observa a inércia do Estado e o grande afluxo de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional civilizatória. Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do sec. XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem "catequizar", "civilizar" e "integrar" ou, em uma capsula, pela negação da diferença.

Ao chegarem ao século XX sem que o Estado lhes tivesse assegurado essas garantias, os povos originários – agora com suas populações bem reduzidas em decorrência da longa trajetória de genocídio e etnocídio a que foram submetidos – passaram a incorporar uma forma de luta diferente das guerras de resistência armada do passado, enveredando pelas lutas institucionais, numa perspectiva semelhante àquelas que estavam sendo experienciadas pelos vários grupos da sociedade brasileira e latino-americana que se constituíram enquanto sujeitos coletivos de direito.

Em meados de 1956 o Summer Institute of Linguistics – S.I.L é instalado no Brasil com características idênticas a escola dos não-indígenas. De origem fundamentalmente etnocêntrica que encaravam a cultura dos povos nativos como atraso e que era preciso

civiliza-los. Com objetivos claros de converter os gentios e a salvação de suas almas. Com essa premissa o S.I.L conquistou o poder público e a universidade brasileira. Que queriam algo urgente na forma de documentação sob a alegação dos famigerados "riscos iminentes de desaparecimento". E a diferença deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório. Dessa forma, não se tratava de negar os povos indígenas e suas línguas, mas uma maneira de impor domesticando através de adotar normas e sistemas ortográficos gerados pelos S.I.L. Neste quadro as línguas indígenas passaram a representar meios de "educação" desses povos a partir de valores e conceitos civilizados.

Neste seguimento, surgiu a figura do monitor-bílingue que era um professor indígena que seguia as ordens do S.I.L. de forma domesticada e subalterna. O monitor bilingue foi "inventado" para ajudar os missionários/professores não-indígenas na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, objetivo principal do S.I.L.

Trazendo para o momento da aprendizagem não só a língua materna de sua etnia, mas a cultura, os rituais, para que os indígenas e descendentes indígenas continuem a preservar os ensinamentos aprendidos. Os objetivos dessas escolas devem ser discutidos e definidos pelas próprias comunidades onde estas estão localizadas. A experiência acumulada de mais de cinco séculos demonstra como programas de educação escolar indígena podem fazer estragos, quando estão sob controle de agências não indígenas. São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos.

A escola assumiu diferentes facetas ao longo da História num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, por meio da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos indígenas, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas.

Retratando a história da educação indígena no Brasil do período da Colonização até a metade do século passado a oferta de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos indígenas à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos

Indígenas, do ensino catequético ao bilíngue, a tônica foi sempre negar a diferença, assimilar os indígenas, fazer que se transformassem em algo diferente do que eram, se enquadrando ao padrão imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas.

A primeira legislação indigenista só foi surgir na metade do século XVIII com a pressão do Marquês de Pombal ao expulsar os jesuítas do Brasil e determinar a lei de proteção ao índio. Pombal vê a necessidade de arrancar os indígenas da influência dos inacianos, tendo para isso proclamado em 1755 a emancipação do povo indígena. Os colégios foram substituídos por aulas régias e a administração passou a ser feita pelo Diretório dos Índios. Em 1808, D João concedeu aos colonos o direito de invadir áreas indígenas, principalmente em Minas Gerais e no Paraná, também deu o direito de escravizar os índios. Esta medida fez com que os índios adentrassem ainda mais no território brasileiro, fugindo da violência e exploração, não mais velada como na época de pombal. No projeto constitucional de 1823, foi proposta a criação de catequeses para conversão e civilização do índio, esta foi a única menção aos índios.

1.10. Da República Nova ao Governo Militar a Educação Brasileira antes de 1964.

No Brasil, até a implantação da República (1889), a assistência aos povos indígenas era prestada quase que unicamente por missionários. A separação entre o Estado e a Igreja, prevista na Constituição de 1891, impôs o desenvolvimento de um projeto leigo para os índios. Em 1910, a Presidência da República cria o Serviço de Proteção ao Índio e Trabalhadores Nacionais - SPI/TN (apenas SPI, a partir de 1918), que tem entre seus objetivos.

Historicamente na década de 1930 o governo brasileiro organizou um sistema nacional de educação. Antes disso, a educação era de responsabilidade exclusiva dos estados, que tinham autonomia financeira e pedagógica. Mas depois da Revolução de 1930, o governo criou medidas centralizadoras, que reduziam a autonomia dos estados. Dentre essas, por exemplo, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ao qual caberia edificar um sistema nacional de educação, respondendo às demandas de intelectuais e educadores. Isso implicava um conjunto de instituições de ensino integradas em diversos ciclos, que cumprisse alguns objetivos modernizadores: alfabetizar a população, educar o cidadão, fortalecer a

capacidade dirigente das elites e qualificar as massas trabalhadoras para funções produtivas mais complexas, inserindo os cursos técnicos de forma mais abrangente.

Nos anos seguintes de 1950 e 1960 foram marcados por um intenso debate sobre a educação brasileira. Muitos intelectuais e movimentos sociais formularam propostas para a organização de um sistema nacional de ensino mais democrático e popular, que superasse as desigualdades socioculturais, formasse cidadãos consciente de seus direitos e preparados para desafios econômicos. A referência do Brasil sobre analfabetismo não era positiva, o quantitativo de pessoas analfabetas era enorme. No início dos anos sessenta, a Educação Popular, que se articulava à ação política junto aos grupos populares: intelectuais, estudantes, pessoas ligadas à igreja Católica e a CNBB. Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que deveria atingir todo o país, orientado pela proposta pedagógica de Paulo Freire, mas, foi suprimida pelo golpe militar de 64 e substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O presente trabalho, portanto, está voltado para a temática da Educação de Jovens e Adultos e tem seu foco no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado no ano de 1967.

Do período da República Nova, governo republicano, a política indigenista brasileira é pensada e implementada de forma a não comprometer os projetos de desenvolvimento social e econômico do país, especialmente aqueles relacionados a novas frentes econômicas ou de defesa das fronteiras.

Na racionalização do processo de incorporação dos territórios e das populações indígenas à sociedade brasileira. O Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, por indicação do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, assume a direção do SPI, na qual permanecerá até 1930, e concomitantemente continuará chefiando a Comissão de Linhas Telegráficas do Mato Grosso ao Amazonas, onde havia adquirido experiência no trato com as populações indígenas, que norteava a existência do SPI, adaptando-o ao projeto nacional-desenvolvimentista implantado por Getúlio Vargas.

Esse novo ordenamento ofereceu uma face econômica mais definida à política indigenista, propondo não apenas a transformação do índio em trabalhador nacional - como previa o positivismo nos primórdios do SPI -, mas principalmente a transformação do Posto

Indígena (unidade básica criada pelo SPI, que ainda funciona no interior das terras indígenas) em uma empresa capitalista moderna.

A política indigenista republicana, pós-1930, até a criação da Fundação Nacional do Índio - Funai, em 1967, mantém alguns pilares ideológicos que vão marcar profundamente esse período. Será referência para a criação da Funai o Decreto nº 58.824, de 14 de julho de 1966, que promulga a Convenção nº 107 da OIT – Organização Internacional do Trabalho sobre a proteção e integração das populações indígenas. Essa Convenção estará presente no discurso feito à política indigenista do governo brasileiro

Com um diferente modo de visualizar o indígena, o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1988, 22), a perspectiva de manter a sobrevivência dos índios “enquanto passagem de um estado evolutivo a outro mais avançado na escala do progresso da humanidade.

”: [...]manteve-se praticamente durante todo o período de existência do Serviço de Proteção aos Índios, de 1910, data da sua criação, até 1966, ano de sua extinção, com a sua consequente transformação na Fundação Nacional do Índio em fins de 1967. Alimentou as práticas indigenistas adotadas pelo Estado, como as políticas de pacificação e de assistência e proteção [...]. Talvez o maior erro da política indigenista então aplicada foi o de ignorar tacitamente a possibilidade de diálogo entre o órgão federal e as lideranças indígenas[...] (OLIVEIRA, 1988, p. 22-23).

A partir da década de 1970 e com o apoio do Conselho Indígena Missionário – CIMI, foram iniciadas visitas de articulação de lideranças indígenas aos seus parentes de outras comunidades e povos. Estas lideranças começaram a ver e sentir que o sofrimento e os seus causadores eram os mesmos. Em abril de 1974 foi realizada a primeira Assembleia Indígena, em Diamantino (MT) O caminho mais eficaz encontrado foram as Assembleias Indígenas, organizadas por povos, regiões e também em nível nacional.

Por essa razão, mantém-se sempre o esforço no sentido de assegurar a existência de uma esfera política que seja referência para o movimento indígena em nível nacional. Por isso, após a extinção da UNI, foi criado o Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Capoib), em 1992, sendo esse substituído, em 2005, pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib).

Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os indígenas definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais. A ideia da integração firmou-se na política indigenista brasileira, desde o período Colonial até o final dos anos 1980. A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporar os indígenas à sociedade nacional.

Recentemente esse quadro mudou com novas formas de pensar a educação escolar indígena. Passou a ser entendida como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção; as mudanças e as inovações garantidas pelo atual texto constitucional e a crescente mobilização política de diversas lideranças indígenas ensejaram a necessidade de se estabelecer uma nova forma de relacionamento jurídico e de fato entre as sociedades indígenas e o Estado brasileiro. A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos.

1.11. História da Educação Indígena no Amazonas

O direito à uma educação diferenciada foi garantida na Constituição de 1988, com a LDB de 1996, e da resolução de 3/99 do Conselho Nacional de Educação, a educação indígena está no Plano Nacional de Educação e no projeto de Revisão no Estatuto do índio.

Com a legislação ratificada em vários momentos da história da educação indígena, é notório fazer um acompanhamento do processo que se deu na Amazônia em relação a educação indígena. A partir de 1910, o controle da ação educativa para as comunidades indígenas estava sob a responsabilidade do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, e prevalecia a tendência de formação do trabalhador nacional, com repercussão na proteção aos índios com o objetivo de transformá-los em pequenos produtores rurais, a fim de atender à política de regeneração agrícola do país.

Mesmo a educação escolar das comunidades indígenas estando sob a responsabilidade do SPI, ainda permanecia a presença das missões religiosas na tarefa educacional, que incluía uma parcela indígena, sobretudo, no interior do Amazonas. Prova disso, é a presença efetiva, a partir de 1915, de missionários salesianos na condução de internatos para crianças índias, na região do Alto Rio Negro, interior do Amazonas; e para tais internatos, meninos e meninas índios eram recrutados e recebiam ensino primário, eram proibidos de falarem suas línguas maternas, e eram, ainda, iniciados na religião católica e no aprendizado de hábitos e padrões estranhos à sua cultura.

Pode-se ainda visualizar o catolicismo visível em inúmeras escolas de cunho religioso. No período de 1930, a definição de políticas públicas no Amazonas com o auxílio das missões religiosas e o processo de aculturação indígena, reforçava uma competência federal; pois a função educativa, sob a responsabilidade do SPI, em 1936, objetivava a incorporação do indígena ao território brasileiro.

Nas décadas seguintes, as políticas públicas para educação escolar indígena mudaram, consubstancialmente, de acordo com a prevalência de ideias e de interesses que refletiam na Região Amazônica. É a partir da década de 70, que os povos indígenas do Amazonas e do país, juntamente com organizações da sociedade civil, passam a se mobilizar no sentido de organizar um movimento indígena para discutir e viabilizar soluções para os problemas que atingem as comunidades indígenas. A base das reivindicações associa-se a questão da educação escolar indígena, da terra, da saúde e da participação política nacional, sendo esta, compreendida como o caminho mais viável para a garantia e usufruto dos direitos indígenas, nos quais estão inseridos o direito social e a educação.

Os elementos determinantes para o surgimento do movimento indígena no Amazonas foram fatores tanto internos como externos, pois as comunidades indígenas viviam em condições extremas de sobrevivência, tendo seus territórios invadidos ou tomados, suas expressões culturais ridicularizadas e desprezadas, e condenadas, compulsoriamente ao extermínio. Tal situação vivida pelos povos indígenas na Região Amazônica era resultado de uma política desenvolvimentista e de segurança nacional empreendida desde 1964, e que objetivava a qualquer custo inserir esta área no contexto econômico brasileiro. A política colocada em prática pela ditadura militar no país demonstrava a posição de plena exclusão

política e social em que vivia o índio brasileiro e de como era difícil romper com concepções étnicas e culturais que se estabeleceram há séculos sobre os indígenas do país.

A Igreja Católica iniciou um processo de revisão de suas políticas indigenistas e passou a defender os grupos indígenas na sua luta pela terra e autodeterminação. E em 1972, cria o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. O CIMI está organizado em regionais distribuídos pelo país, sendo que o CIMI NORTE I, regional da Amazônia está sediado em Manaus desde 1974. É inegável que o CIMI conferiu um novo sentido ao trabalho da Igreja Católica junto aos povos indígenas, pois vem atuando como parceiro nas lutas do Movimento Indígena; informando, discutindo possibilidades e caminhos, e apoiando suas iniciativas. O objetivo geral do Conselho, definido em 1995, é intensificar a presença e apoio junto a comunidades, povos e organizações indígenas e intervir na sociedade brasileira como aliados dos povos indígenas e fortalecer o processo de autonomia desses povos na construção de um projeto alternativo, pluriétnico, popular e democrático. Entre 1970 e 1980, também surgem associações nacionais e outras entidades não-governamentais, e elas surgiram em defesa da causa indígena no país, desenvolvendo uma prática indigenista paralela à oficial e quase sempre, em conflito com esta. (*Fonte CIMI, 2019*)

A criação de organização a favor da causa indígena reflete a tentativa de estabelecer uma política indigenista alternativa, pautada na mobilização e conscientização da sociedade, do Estado, da Igreja e dos próprios índios, de que estes têm o direito à alteridade em sua pluralidade étnico-cultural, a valorização de seus conhecimentos e tradições. Assim surgiram projetos alternativos, na área de educação escolar indígena, desenvolvidos por organizações pró-índio nos Estados do Amazonas, Acre, Rondônia e outros; desenvolvidos junto a comunidades indígenas e foram experiências marcadas pelo compromisso político com a causa indígena, no sentido de oferecer às populações educação formal compatível com os projetos de autodeterminação. Nesse contexto, criam-se canais de experiência e articulação, que vão se consolidando em formas de solidariedade, apoio e estratégias mais amplas de lutas pela cidadania, liberdade, democracia, direitos e transformação social.

Nos anos de 1980, que lideranças e representações das sociedades indígenas de todo o Brasil, passam a se articular em assembleias indígenas, procurando soluções coletivas para problemas comuns, basicamente: a defesa de território, o respeito à diversidade

linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados dos que até então vinham sendo praticados nas áreas indígenas pela FUNAI e entidades religiosas.

A Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, criada em 1987 com 44 associações indígenas participantes e com sede em São Gabriel da Cachoeira, está centrada nas questões de demarcação de terras, manejo florestal sustentável para os povos indígenas da região e apoio as iniciativas na área da educação em busca de alternativas para a melhoria da educação escolar indígena e o acesso diferenciado de indígenas à universidade. A criação da FOIRN representou um marco importante dentro do movimento indígena no Amazonas, pois abriu espaço para a atuação efetiva das lideranças indígenas que buscavam representar seus povos e a luta pelos direitos dos índios.

Em 1989, é criada a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB, representando 23 povos do Amazonas, Roraima, Rondônia, Acre e Amapá; atualmente, existem 75 organizações indígenas vinculadas a COIAB e atuando como representante de 160 povos indígenas. Na questão educacional a COIAB, visa ações que garantam a implementação de políticas públicas de educação escolar indígena diferenciada em todos os níveis de ensino, em conformidade com a legislação vigente, a cultura e os interesses dos povos indígenas. Outras entidades que vem lutando pela educação escolar indígena no Amazonas, desde 1989, é o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas – MEIAM, e o Movimento dos Professores Indígenas, inicialmente por meio da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima – COPIAR, e em 2000, ampliando sua área de atuação, configura-se no conselho de professores indígenas do Amazonas – COPIAM.

Nesse contexto os povos indígenas têm apresentado aos órgãos competentes do Estado do Amazonas e a própria União, suas propostas e alternativas para a implantação de uma educação escolar indígena diferenciada e de qualidade.

No Amazonas, o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena assumiu o caráter normativo, através do Parecer nº 01/2011 do CNE/CEB, graças à mobilização de seus membros, que enviaram carta-consulta ao Conselho Nacional de Educação em 2010, na qual explicaram as dificuldades que encontram para implementar a política de Educação Escolar

Indígena, sobretudo no que diz respeito à autonomia do CEEI frente à Secretaria Estadual de Educação- SEDUC.

O Decreto-Lei nº 5.173/66 define que a Amazônia Legal compreende os estados do Acre, Amazonas, Pará, os então Territórios Federais do Amapá, Rondônia e Roraima (atuais estados), bem como as áreas do estado de Mato Grosso a norte do paralelo 16º, do estado de Goiás a norte do paralelo 13º (atual estado do Tocantins) e a região do estado do Maranhão a oeste do meridiano de 44º.

As relações entre Estado brasileiro e as sociedades indígenas, no Brasil, construído historicamente, apresentam-se em dois paradigmas: o paradigma da assimilação, dominação e homogeneização e o paradigma do pluralismo cultural com perspectivas de reconhecimento, da afirmação de uma sociedade nacional multilíngue e pluricultural, em que os povos indígenas constituem-se numa parcela considerada nesse processo, que tem como marco os princípios constitucionais a partir de 1988.

Após as determinações do Decreto Presidencial n.º 26 de 4/2/1991, que confere ao Ministério da Educação a responsabilidade de coordenar as ações relativas à Educação Escolar Indígena, o Governo do Amazonas inclui no seu Plano Estadual de Educação um programa de Educação Escolar Indígena, no intuito de responder ao desafio histórico de apoio às escolas indígenas. A Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas deverá promover uma mudança de mentalidade sobre o índio na sociedade, e garantir a participação dos povos indígenas em todas as fases de seu processo educacional, considerando suas especificidades e características próprias de aprendizagem. Nessa ótica, o Sistema Educacional deve ser reformulado, assumindo a Educação Escolar Indígena, não apenas como um programa de escola das comunidades indígenas, mas como dimensão essencial de um processo educacional que insiste na descoberta, reconhecimento e na valorização da cultura dessas populações. Construindo escolas indígenas de acordo com a cultura dos povos indígenas, e não como a estrutura que hoje encontra-se nas escolas denominadas indígenas.

1.12. Autonomia, Movimento Indígena Educação Escolar: Caminhos para a Educação Intercultural Bilingue.

A educação intercultural bilíngue passa a ter reflexos políticos e legais, principalmente a partir dos anos 1980, essas mudanças surgiram proporcionando um novo momento da Educação Escolar Indígena vem se consolidando na América Latina em estreita relação com a mudanças que correram no aparelho de Estado em relação aos indígenas. Outra situação positiva, os grupos indígenas estão se organizando, em anos recentes, adquiriu uma dimensão política e institucional significativa para as diversas etnias que podem ser percebidas em novas bases jurídicas e em discussões voltadas para a organização de currículos das escolas indígenas e de formação de seus professores. Vive-se um aumento da visibilidade da Educação Escolar Indígena, seja por meio da sua inscrição em constituições, leis, declarações e convenções de organismos internacionais, seja incorporada ao discurso reivindicativo de movimentos indígenas. (CF 1988)

Em relação aos movimentos indígena, segundo uma definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos. Movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora esta última seja parte importante dele. Como afirma Gersem Baniwa, um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia indígena para estar incluído no movimento indígena, basta que ele comungue e participe politicamente de ações, aspirações e projetos definidos como agenda de interesse comum das pessoas, das comunidades e das organizações que participam e sustentam a existência do movimento indígena (BANIWA, 2006).

Esses movimentos indígenas ganharam força e ocorreu uma visível explosão no número de organizações indígenas em toda América Latina nas últimas décadas. Só nos estados da Amazônia brasileira, de acordo com Albert, há existência de 183 organizações indígenas. Essas organizações indígenas tiveram influência de fatores internos e externos progressivamente que impulsionam o surgimento dessas organizações indígenas. No âmbito interno, são apontadas facilidades na constituição dessas associações como pessoas jurídicas, a partir de alterações no sistema constitucional do país após 1988.

A partir desse momento a Constituição Federal (1988) traçou um quadro jurídico novo para a regulação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconhece

aos indígenas o direito à prática de suas formas culturais próprias, de acordo com 231 da Carta Magna que afirma,

[...]são reconhecidos aos indígenas 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. (CF, Art 231.)

O fortalecimento dos grupos amparados nas leis tem notoriedade nas presenças marcadas pelos indígenas nos movimentos e eventos que a partir de então tornam mais rotineiro e visíveis. Assim, a educação escolar indígena passa a receber um tratamento, no Ministério da Educação e Cultura, focado na asserção dos direitos humanos, entre eles o de ter seus projetos societários e identitários fortalecidos nas escolas indígenas.

Por definição do Decreto Presidencial nº 26/1991, o MEC passa a ser responsável, em todos os níveis e modalidades de ensino, pela definição de políticas de educação escolar indígena de qualidade, fundamentada nos princípios constitucionais, e os Estados e os Municípios passam a ser responsáveis pela execução desta política educacional. (BRASIL. MEC, 2005a)

De acordo com texto do Ministério da Educação com a afirmativa: a escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência, sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas (MEC, 1993: 12). Possibilita a que a temática indígena, nessa perspectiva, deve ser abordada de maneira que crie condições para a reflexão sobre a riqueza que a diversidade étnica possibilita, aproveitando a comporta de troca e aprendizado recíproco entre os diversos segmentos que constituem o país.

Por conseguinte, estamos assistindo a um processo em que as organizações indígenas, juntamente com a recém-criada categoria dos professores indígenas, um novo e relevante ator social tem se firmado e renovado sua importância: o professor indígena, que desempenha papeis fundamentais como: promover o registro de sua cultura, atuando como intermediário cultural entre as concepções culturais dos indígenas e as dos não-indígenas,

participado da formulação de políticas públicas nos seminários indígenas, buscando, com isso, combater a discriminação e o preconceito, ainda vigentes, em relação às sociedades indígenas, e procurando valorizar a diversidade sociocultural do país. Nesse sentido, pode-se afirmar que os professores estão constituindo uma nova forma de liderança no interior dessas comunidades, possibilitando a construção de uma nova escola indígena e, portanto, de uma nova concepção de cidadania.

A partir da década de 1980, contudo, observou-se, nas últimas décadas, por meio de movimentos de afirmação étnica, que outro modelo escolar apareceu no cenário educacional: a escola dos povos indígenas. Amparada em leis que constituem um modelo diferenciado e específico de educação escolar, cada povo tomou para si a tarefa de elaborar currículos escolares e propostas pedagógicas, informados por suas cosmologias.

Uma grande parte deles dominava conhecimentos próprios da sua cultura e não possuíam o domínio da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. De acordo com a Fundação Nacional do Indígena (Funai), órgão vinculado ao Ministério da Justiça, informou que até o final dos anos 1980, a instituição era a única responsável pela oferta da educação escolar indígena. Na época, a demanda era de apenas 200 estudantes em todo Brasil. Sob a responsabilidade custeada de mensalidade, material didático, hospedagem e alimentação eram por conta da própria Funai.

1.13. Formação de Professores Indígenas em Cursos de Licenciaturas Indígenas

Mudanças ocorreram, atualmente nas universidades públicas do Brasil existem cursos com vagas exclusivas para indígenas e para os que se declaram indígenas. Licenciaturas para os que buscam por uma formação acadêmica, várias universidades públicas e privadas possuem convênios com a Funai para garantir o acesso desses estudantes ao Ensino Superior. A Universidade Nacional de Brasília - UNB foi uma das primeiras a firmar convênio com a Fundação e o Ministério da Educação e Cultura -MEC. No quadro atual, existem na UnB 51 estudantes indígenas nos cursos de graduação e 21 na pós-graduação (Mestrado e Doutorado). Em 2017 entraram 16 novos alunos na UnB por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no vestibular de 2017, os cursos com maior procura foram Medicina, Psicologia, Direito e Enfermagem. No Amazonas na Universidade do Estado do Amazonas- UEA realiza o Projeto de Formação de Professores Indígenas do Alto

Solimões, que contempla 250 professores dos povos Tikuna, Kokama, Kaixana. Existe uma parceria com a Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngües (OGPTB), Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (Fida), Funai e a Prefeitura Municipal de Benjamin Constant/AM. Fonte (*site* encurtador.com.br/dt049).

A Universidade Federal do Amazonas -UFAM oferece aos indígenas curso de licenciatura indígena na capital Manaus e em algumas cidades do interior do Amazonas cito os municípios de Manicoré, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, no alto Solimões. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Faced/Ufam) no interior oferece curso de Formação de Professores Indígenas, com turma formada por indígenas das etnias Tikuna e Kokama, teve o apoio do Instituto de Natureza e Cultura (INC), Unidade Acadêmica da Ufam localizada em Benjamin Constant. Essa é uma das turmas de um total de cinco que estão em andamento, com oportunidades em São Gabriel, Lábrea, Manicoré e no Médio Solimões.

Há mais de dez anos, projetos-pilotos em educação diferenciada estão em desenvolvimento na região do Alto Rio Negro. E desde o início de 2008, as escolas Pamáali, Taracuá, Kariamã, Pari Cachoeira, Tuyuca e Wanano têm desenvolvido o Ensino Médio Integrado Indígena (EMII), tendo como prerrogativas projetos sustentáveis para suas comunidades. As instituições que têm apoiado essas iniciativas são a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), as ONGS, representadas, sobretudo, pelo Instituto Socioambiental (ISA).

As escolas indígenas que hoje se configuram no município de São Gabriel da Cachoeira, na região do Alto Rio Negro são o reflexo de uma história de lutas travadas pelas lideranças indígenas locais que decidiram se organizar e reivindicar seus direitos perante a sociedade brasileira. As escolas que se constituem como diferenciadas ou interculturais, fazem parte de uma história recente de valorização da cultura indígena e de reconhecimento de suas especificidades.

Trata-se de um curso com características específicas e diferenciadas, criado em atendimento a uma demanda dos povos indígenas. Na UFAM, as atividades são desenvolvidas com o financiamento do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), promovido pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de dar apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica.

As bases legais para a formação intercultural de professores indígenas estão na Constituição Federal, artigos 210 e 231, na LDB - Lei nº 9.394/96, no Plano Nacional de Educação e na normatização do Conselho Nacional de Educação - Parecer 14 e Resolução 03/CEB-CNE, de 1999. Estes textos legais e normativos asseguram a formação de professores indígenas em programas específicos à docência por professores oriundos de sua própria comunidade.

Pose-se afirmar que a formação dos professores indígenas é um espaço onde proporciona-se inúmeras formas de luta, do pensamento sobre o olhar do indígena, da real necessidade de cada etnia, dos direitos indígenas. Desmitificando a forma como foi inserida há séculos a educação escolar indígena, buscando o aperfeiçoamento e discutindo políticas públicas será possível construir novas práticas pedagógicas indígenas.

Na história da renovação das práticas pedagógicas e curriculares da escola indígena, algumas ideias se firmaram a partir da reflexão e ação promovidas pelas experiências inovadoras conduzidas pelas organizações de apoio aos povos indígenas e da mobilização de professores e lideranças indígenas interessadas em uma educação escolar que contribuísse para sua autonomia.

A escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade e garantir o acesso à conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades. Caracterizando por ser comunitária, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios de comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Dessa forma, a escola e seus profissionais devem ser aliados da comunidade e trabalhar a partir do diálogo e participação comunitária, definido desde o modelo de gestão e calendário escolar o qual deve estar em conformidade às atividades rituais e produtivas do grupo - até os temas e conteúdo do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com o Ministério da Educação.

[...] Levar em conta os direitos linguísticos das crianças nas escolas indígenas significa, então, conhecer a realidade sociolinguística da comunidade e discutir essa realidade na escola, fortalecendo e valorizando a língua indígena em seu uso como língua de instrução, de comunicação, dos materiais didáticos e como objeto de análise e estudo. (BRASIL. MEC, 2005a).

O reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem deriva do conhecimento das diferentes formas de se organizar socialmente dos povos indígenas. Desse modo, muitos professores indígenas têm se preocupado em pesquisar os fundamentos e as estratégias desses processos cognitivos, gerando o que se entende hoje por pedagogias indígenas, fortalecendo o vínculo com a comunidade e concretizando o papel social que o mesmo desempenha. Nos últimos anos, porém, verificaram-se significativas mudanças no tratamento da temática educacional indígena, os próprios indígenas entraram em cena para debater a política de escolarização e para exigir uma educação escolar voltada ao atendimento dos seus interesses. A educação escolar passou a ser vista como uma política pública, como um direito de cidadania.

É notório a denominação que Gersem Baniwa, atribui a organização indígena: Organização indígena é a forma pela qual uma comunidade ou povo indígena organiza seus trabalhos, sua luta e sua vida coletiva. Sendo assim, toda comunidade indígena possui sua organização ou organizações. Ela é como tal uma organização social própria. A existência de organização é uma necessidade coletiva, uma vez que a convivência só é possível com um mínimo de ordenação interna em que haja definição de objetivos, metas, estratégias e ações a serem desenvolvidas coletivamente, além da distribuição de tarefas e responsabilidades. (BANIWA, 2006)

1.14. Configurações Acerca dos Indígenas em Contexto Urbano na Pan-Amazônia

Os povos indígenas têm uma história, que inclui guerras e migrações, trazendo consigo a redefinição das unidades socioculturais, algumas vezes com a fragmentação e outras com a fusão ou incorporação em unidades maiores. Uma vez que estão situados dentro da história, os povos indígenas passam por enormes mudanças culturais, que decorrem seja da adaptação a um meio ambiente novo ou modificado, seja da influência ou troca cultural realizada com outros povos, ou ainda por um dinamismo interno aquelas culturas. Pode-se definir como um processo de migração das aldeias para as cidades, iniciando seguimento de mudanças e adaptabilidade.

A Amazônia se caracteriza pela coexistência de inúmeros povos distintos segundo a sua origem, cultura, raça e língua. Viviam primeiro numa imensa região de selvas exuberantes e rios caudalosos, de igarapés e igapós, de mangues e cerrado, de várzeas e vastos

campos naturais. Mas hoje a maior parte da população já vive nas cidades e a tendência do êxodo rural, ou melhor, da “fuga” para as grandes aglomerações urbanas cresce vertiginosamente.

O processo de migração dos indígenas para outros locais vem historicamente refazendo retomadas demográficas, ainda no período da colonização, quando em aconteceu entre 1562 e 1564 uma epidemia de doenças trazidas pelo homem europeu, o primeiro contato de populações indígenas com outras populações ocasiona imensa mortandade, por ser a barreira imunológica desfavorável aos indígenas. Um relato presente que inúmeras aldeias jesuítas foram dizimadas na Bahia, em que se haviam reunido milhares de indígenas, o que facilitou o contágio. Outros indígenas sobreviventes, movidos pela fome, vendiam-se a si mesmos em escravidão. Sendo levados pelos seus senhores para outras regiões do Brasil.

O destino dos povos e culturas indígenas, tal como o de qualquer grupo étnico ou mesmo nação, não está escrito previamente em algum lugar. A sua tendência a extinção não foi jamais um processo natural, mas apenas o resultado da compulsão das elites coloniais em instituir a homogeneidade apagando ou abolindo as diferenças

Como descreve Cunha, no século XVIII, como escrevia em 1757 o jesuíta João Daniel, encontravam-se nas missões do baixo Amazonas indígenas de "trinta a quarenta nações diversas". Alguns grupos apenas foram mantidos nos seus lugares de origem para que atestassem e defendessem os limites da colonização portuguesa: foram eles os responsáveis pelas fronteiras atuais da Amazônia em suas regiões. É o caso dos Macuxi e Wapi-xana, na Roraima atual, chamados no século XVIII de "muralhas do sertão (CUNHA,131).

Muitos anos se passaram e em referência as perdas que os indígenas sofreram e sofrem, pode-se enfatizar a afirmação de Heloísa Helena.

[...] “atualmente em se tratando da região Amazônica tem-se um diferencial do contingente populacional em relação as outras regiões do país. O Estado do Amazonas é, dentre os estados brasileiros, o que abriga maior número de populações indígenas no Brasil, um quarto ($\frac{1}{4}$)¹ da população indígena do país, isso se explica pelo processo de ocupação, pela simples razão de que grande parte da Amazônia ficou à margem, nos séculos passados, das explosões econômica, desenvolvimento, o que influenciou significativamente na formação e composição da atual população regional, sendo uma das particularidades da região Amazônica.(fonte CORRÊA DA SILVA, Heloísa Helena,2008)

Ainda pode-se provar pelas exceções: onde houve borracha, por exemplo no Acre, as populações e as terras indígenas foram duramente atingidas e a maior parte dos sobreviventes dos grupos pano do Brasil hoje estão em território peruano. (IBGE, 2010).

Como afirma Manuela Cunha, O número de indígenas urbanos em Manaus pode ser considerado muito pequeno se comparado a outras capitais. Essa característica pode ser justificada em razão de grande parte da Amazônia ter ficado à margem dos grandes surtos econômicos, dessa forma, só poderia apresentar um processo de urbanização (CUNHA, 2004).

Em decorrência de acontecimentos econômicos a partir da década de 1970 durante o período do chamado "Milagre brasileiro", inúmeras migrações de indígenas para a capital do Estado ocorreram. Um outro fator de crescimento populacional, embora de menor impacto demográfico, é que muitos grupos, em áreas de colonização antiga, após terem ocultado sua condição discriminada de indígenas durante décadas, reivindicam novamente sua identidade étnica.

Assim o Aumento dos movimentos migratórios que envolvem as sociedades indígenas costuma interpretar, tais a deslocamentos, aparecem como indícios de há em marcha um processo de mudanças das organizações indígenas. Construindo forças em busca dos direitos indígenas. Esse processo de migração trouxe para capital amazonense Manaus, a presença de indígenas distribuídos pelos diferentes bairros de Manaus, como os seguintes:

Figura 01: Etnias Residentes nos bairros de Manaus



Fonte: FUNAI – AM

Representa um emaranhado de diferentes línguas, histórias, tradições, além de formas de organização diferenciadas. Formando grupos de indígenas em contexto urbanos.

Em escritos sobre a temática indígenas em contexto urbanos, partiu-se de estudos realizados por, Manuela Carneiro da Cunha, trabalha um pouco a ideia antropológica da identificação de um grupo étnico. Afirmo que essa definição por muito tempo esteve sob o domínio da biologia, que a concebia com o critério racial, identificável biologicamente (aspectos físicos), herdado geneticamente. Tomando como base os indígenas brasileiros, tentar identificá-los como aqueles que herdaram uma descendência pura das populações pré-colombianas é praticamente impossível, apesar de ser a noção do senso comum. (CUNHA, 1986).

Esse desafio de mudar a rotina de vida não é simples para os indígenas que migram para os centros urbanos da Amazônia. Pois ao migrarem, se deparam com situações de exclusão e marginalização, com políticas públicas que não atendem as mínimas condições de promover o respeito e a dignidade do grupo, apesar da existência de um aparato legislativo com validade formal e vigência que regulamenta a referida comunidade.

Atualmente, os indígenas da Amazônia têm seus interesses representados não pela agência indigenista, mas por organizações que os representam em diferentes níveis, desde o local e o étnico até o regional e o nacional. Hoje, as organizações indígenas articulam-se em rede, e sua coordenação geral é executada pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), sediada em Manaus, e que tem representações próprias em conselhos diretores de muitas agências governamentais (OLIVEIRA, 2010).

A importância de cada seguimento dentro do espaço (comunidade, aldeia,) O cacique, o tuxaua, o líder, o pajé, o professor, o agente de saúde, o pai de família e outros agentes e membros comunitários fazem parte da organização interna de uma comunidade indígena, na medida em cada um possui sua função e responsabilidade bem definidas, conhecidas e controladas por todos. Como relata Gersem Baniwa, as lideranças indígenas brasileiras, de forma sábia, gostam de afirmar que existe sim um movimento indígena, aquele que busca articular todas as diferentes ações e estratégias dos povos indígenas, visando a uma luta articulada nacional ou regional que envolve os direitos e os interesses comuns diante de outros segmentos e interesses nacionais e regionais. (BANIWA, 2006).

As culturas indígenas são concretas, como concretos são os que dão vida a elas. Os indígenas conservam suas línguas, suas experiências e sua relação com a natureza e com a sociedade. Eles mantêm a tradição oral e os rituais como manifestação artística e maneira de vinculação com a natureza e o sobrenatural. Mantêm o papel socializador e educador da família, aplicam os sábios conhecimentos milenares e praticam o respeito à natureza. Com isso, as culturas indígenas seguem manifestando sua personalidade coletiva e de alteridade, seja em qualquer lugar. O Indígena é indígena na Aldeia ou na Cidade, o lugar que ele se encontra não defini sua raça, e sim a gama de conhecimentos culturais que fazem parte da sua história.

Segundo o Censo de 2000, a metade da população indígena tem hoje também alguma forma de residência (em tempo parcial, provisória ou definitiva) em pequenas cidades do interior ou mesmo nas grandes capitais, o que lhes coloca novos problemas e desafios, a serem respondidos por associações de características variadas.

Campo de estudos relativamente recente no Brasil, a demografia antropológica voltada ao estudo das sociedades indígenas se desenvolveu no país sob a influência dos estudos de Darcy Ribeiro (1956, 1977) sobre a avaliação dos efeitos do despovoamento na organização social das sociedades indígenas, provocado pelo contato com as diferentes frentes de expansão no interior do país, que se tornaram importantes referenciais para o estudo desses povos.

Conquistas foram alcançadas, mas ainda temos grandes desafios à frente, dentre eles, citamos como relevantes: o respeito pelo indígena em contexto urbano, que preceitua uma história de migração, adaptabilidade ao novo local de vida, a necessidade, continuidade da cultura recebida pelos encenais, a sobrevivência econômica, mas essencialmente o respeito pelas lutas dos direitos conquistados.

1.15. Educação Escolar Indígena pela Estrutura da Secretaria Municipal de Educação-Semed.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus, possui uma estrutura organizacional na Gerência de Educação Escolar Indígena. Em 2017 em resposta aos movimentos indígenas de reivindicação que solicitavam políticas públicas voltadas para os povos indígenas em Manaus foi elaborada e aprovada a criação das Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e os Centros Municipais de Educação Escolar Indígena.

As Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena de Manaus amparam-se juridicamente nas legislações que regem os direitos dos povos indígenas, que garantem a educação escolar específica e diferenciada. Com o objetivo de subsidiar os profissionais envolvidos na gerência nas modalidades de ensino apresentadas, com os seguintes profissionais: Professores Indígenas e os Professores Especialistas em Saberes Tradicionais, em suas práticas educativas, bem como interagir com os demais agentes sociais, como organizações não governamentais, instituições indigenistas, comunidades indígenas e a sociedade em geral. (Diretrizes pedagógicas da educação escolar indígena do município de Manaus, 2017).

A Secretaria Municipal de Educação diante de suas atribuições, assegura a Educação Escolar Indígena nos artigos.

Art. 35. A Educação Escolar Indígena na Rede Pública Municipal de ensino será oferecida, preferencialmente, no Ensino Fundamental e terá por finalidade o atendimento de crianças, jovens e adultos das comunidades indígenas, assegurando-lhes a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme preconiza o art. 210, § 2º da Constituição Federal e o art. 32, § 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96.

Art. 36. A escola indígena será criada por meio de iniciativa do Poder Público Municipal ou por meio de reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas e representações, de acordo com o Decreto n. 1.394/2011.

A Gerência Escolar Indígena é a responsável por toda demanda referente aos indígenas de Manaus em relação a Educação, dentro do Âmbito da Secretaria Municipal de Educação, proporcionando aos indígenas asseguradas condições para criar e difundir suas expressões culturais; direito à formação de qualidade que respeite sua especificidade;

possibilidade de participar da vida cultural de sua preferência, exercer e fazer fruir suas próprias práticas culturais que dão sentido a sua existência.

1.16. Contexto histórico da educação escolar indígena de Manaus (2002-2017).

Pretende-se aqui fazer uma descrição da história da Educação Escolar Indígena no município de Manaus, do período de 2002 a 2017, a fim de contextualizar os desafios, as dificuldades e os avanços na relação dos povos indígenas em Manaus com o poder público, no que diz respeito à educação específica e diferenciada. Em abril de 2002, a SEMED promoveu o seminário: “I Círculo de Palavras - Educação Escolar Indígena: pensando uma escola diferenciada”, possibilitando aos povos indígenas discutirem e reivindicarem uma educação diferenciada, e aos técnicos da SEMED, informações preliminares acerca das características de uma Educação Escolar Indígena para Manaus. Nesse evento, organizou-se um Grupo de Trabalho Indígena (GTI) para estudar, refletir e elaborar uma proposta de educação a ser implantada na SEMED, além de, durante as reuniões, realizar diagnóstico da situação escolar indígena no Município de Manaus. Era composto por representantes de organizações indígenas (Associação Comunitária Ticuna Wotchimaücü, Conselho Indígena Sateré-Mawé Y“apyrehy“t, Conselho Indígena SateréMawé Inhãa-bé, dentre outras), e órgãos indigenistas (Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Conselho Indigenista Missionário - CIMI)), além da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A partir das reuniões do GTI, foi solicitada à SEMED a imediata oficialização do grupo para dar seguimento aos trabalhos, bem como a publicação da Portaria n. 0350/2017 Semed/DG, que institucionalizaria a Educação Escolar Indígena no Sistema Educacional do Município.

Seguidamente o Grupo de Trabalho Indígena, no dia 23 de dezembro de 2003, foi realizada uma avaliação das atividades desenvolvidas, da qual o GTI tirou como síntese os seguintes encaminhamentos: 1) Criação/oficialização da modalidade Educação Escolar Indígena no Sistema Municipal de Educação para que este tenha acesso aos recursos federais e estaduais destinados à Educação Escolar Indígena; 2) Criação de um setor no Organograma da SEMED para gerenciar os trabalhos da Educação Escolar Indígena como prescreve a legislação vigente; 3) Oficialização imediata do grupo de trabalho, em função de muitos

membros do grupo não terem como justificar oficialmente às suas instituições de origem suas presenças nas reuniões do GTI; 4) Levantamento socioantropológico das comunidades indígenas que vivem no Município de Manaus; 5) Na fase inicial de implantação da escola Indígena, a SEMED deverá apoiar as experiências educacionais desenvolvidas nas comunidades, estabelecendo parcerias, viabilizando a contratação dos Professores Indígenas, a orientação didático-pedagógica e administrativa, a aquisição de materiais (carteiras, quadros, bebedouros) e merenda escolar.

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

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

No corrente ano, foram identificadas 15 comunidades indígenas no Município de Manaus:

- Sateré-Mawé (Santos Dumont/Hiléia);
- Tikuna (Cidade de Deus);
- Deni (Cidade de Deus);
- Tukano, Baniwa,
- Tuyuka,
- Piratapuya,
- Dessana e Tariana
- (Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro – AMARN (Conjunto Villar Câmara – Tiradentes/Aleixo);

- Apurinã (Val Paraíso);
- Baré, Baniwa, Tukano e Munduruku (Comunidade Terra Preta /Rio Negro);
- Baré e Tariana (Comunidade São Thomé/Rio Negro);
- Baré (ACIPAIA – Associação Comunitária Indígena do Paraná de Anavilhanas do Igarapé-Açuzinho);
- Kokama (Ramal do Brasileirinho – Puraquequara II);
- Kambeba (Comunidade Três Unidos/Rio Cuieiras);
- Baré (Nova Esperança/Rio Cuieiras);
- Baré (Boa Esperança/Rio Cuieiras);
- Baré e Karapanã (Nova Canaã/Rio Cuieiras);
- Baré e Tucano (Barreirinha/Rio Cuieiras);
- Munduruku (Japiim/Petrópolis). (Fonte *Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus*).

Nesse período, segundo estimativa da Coordenação dos Povos Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), existia em Manaus uma população indígena de 18 a 20 mil pessoas, divididas em diversas etnias, localizadas em áreas geográficas distintas: Zona urbana, Zona rural rodoviária (Br 174, AM 010, ramais e vicinais) e Zona rural ribeirinha (Rio Negro e Rio Amazonas).

Para se obter um melhor acompanhamento, em 2008, foram realizados os assessoramentos pedagógicos nos Espaços Culturais Urbanos e Rurais e nas Escolas Indígenas. Paralelamente a esse trabalho, foram iniciadas ações de construção da minuta de lei sobre a criação das escolas indígenas concretizadas pelo Decreto Municipal nº 1.394, de novembro de 2011. Além disso, foram ofertadas as formações mensais aos professores indígenas pela GEEL.

Logo em seguida realizava-se a I Amostra Pedagógica dos Professores Indígena de Manaus, momento em que os professores socializaram suas atividades realizadas, assim como os materiais didático pedagógicos produzidos a partir do projeto pedagógico. No Regimento e Estrutura Operacional da SEMED de 2009 (por meio do Decreto nº0090/2009), o Núcleo de Educação Escolar Indígena passou a ser a Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEL, subordinada à Divisão de Ensino Fundamental/DEF do Departamento de Gestão Educacional/DEGE.

A SEMED por meio de sua gerência indígena estrutura um calendário de atividades e ações com participações exitosas, dentre elas: Semana dos Povos Indígenas de 2013; Encontro Internacional de Intercâmbio Técnico em Educação Fiscal; Encontro de Troca de Experiências dos Centros Culturais Indígenas da Cidade de Manaus; Brincadeiras de Curumim e Cunhantã; Jogos Interculturais; Mostra de Trabalhos Pedagógicos dos Professores Indígenas; IV Conferência Municipal de Educação (COMED) 2013; Discussão e elaboração do Currículo Diferenciado; Eleição do Conselho de Cultura, e Formação Saberes Indígenas (tutores-UFAM/IFAM/SEDUC/SEMED Manaus e de São Gabriel da Cachoeira).

Em continuidade ao trabalho de visibilidade dos povos indígenas através da GEEI, em 2014, cria-se uma parceria com a Universidade Federal do Amazonas – UFAM e, por meio da Pró-reitora de Extensão e Interiorização – PROEXTI, participa da implantação do Programa Saberes Indígenas, que visou atender aos professores indígenas da Rede Municipal de Ensino de Manaus.

A secretaria Municipal de Educação deu início as regulamentações dos Centros Culturais Indígenas no ano de 2014. No ano seguinte, foram realizados os pré-fóruns junto às comunidades atendidas educacionalmente pela SEMED, no intuito de ouvi-las no que diz respeito às suas necessidades educativas e sociais. Ademais, foram iniciados os processos de articulação junto às escolas indígenas e espaços culturais, objetivando a construção de seus projetos político pedagógicos. Em 2016, a partir das propostas sistematizadas nos pré-fóruns, foi realizado o I Fórum Municipal de Educação Escolar Indígena, que oportunizou ampla discussão acerca do contexto da educação escolar indígena no município de Manaus.

Em 2017, a GEEI, a partir das demandas dos fóruns, tem efetivado importantes ações na construção de políticas definitivas na educação escolar indígena no município de Manaus, tais como: 1) Construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena, a partir de escutas e discussões dos pré-fóruns e fóruns realizados, e constituição de Grupo de Trabalho com representantes dos diversos setores da SEMED, de organizações indígenas e indigenistas, do movimento indígena, de instituições e universidades públicas e particulares.

A SEMED como responsável legal por todos os centros educacionais indígenas da cidade de Manaus, criou-se projeto pedagógico geral, e outro específico de cada centro e etnia, assessorada por equipe de profissionais que realizam o acompanhamento. Atualmente em se tratando da educação escolar indígena, não é diferente, os professores indígenas que

trabalham nos centros educacionais indígenas são contratados pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, utilizando a proposta pedagógica que é direcionada pela mantenedora. Este modelo de escola indígena bilíngue não é, portanto, novo. Não queremos dizer com isso que os povos indígenas não possam ler e escrever em suas línguas nativas e que possam aprender a fazer isso em suas escolas. Mas o que as escolas indígenas devem ou não ensinar é matéria cuja decisão depende exclusivamente dos povos indígenas para os quais elas existem.

Atualmente com a demanda de indígenas que vivem na a cidade de Manaus, cresceu demasiadamente e houve a necessidade de criar novos centros educacionais nas diversas zonas da cidade. Do ano de 2018 para 2019 aumentaram 9 centros, chegando ao montante de 39 centros educacionais em atuação. De acordo com informações da GEEI SEMED.

Centros Educacionais Indígenas Manaus (fontes Dados SEMED)

Figura 02 – Tabela de Explicação dos Centros Indígenas de Manaus

CENTROS EDUCACIONAIS /LOCALIDADE

Nº	ESCOLA INDÍGENA	ENDEREÇO	TOTAL	Carga Horária
01	Esc. Ind. Munic. Kunyata Putira	Comunidade São Tomé/Rio Negro, Manaus/AM.	02	220h
02	Esc. Ind. Munic. Arú Waimi	Comunidade Terra Preta/Rio Negro, Manaus/AM.	04	220h
03	Esc. Ind. Munic. Kanata T-Ykua	Comunidade Três Unidos/Rio Cuieiras, Manaus/AM.	03	220h
04	Esc. Ind. Munic. Puranga-Pirasú	Comunidade Nova Esperança/Rio Cuieiras, Manaus/AM.	04	220h
	SUB-TOTAL		113	
Nº	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	ENDEREÇO	TOTAL	
1	Wotchimaücü	Rua São Salvador, 1216 - Cidade de Deus 01. Manaus-AM.	01	220h
2	Atauanã Kuarachi Kokama	Estrada do Brasileirinho, Ramal: km 08. Manaus-Am.	01	220h
3	Wanhut'i	Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261/Conjunto Santos Dumont/Redenção 01. Manaus-AM.	01	220h

4	Buû-Miri	Rua 06 nº156 – Conjunto Villar Câmara 01 – Aleixo. Manaus-AM.	01	220h
5	Tsetsu Kadun Kokama	Rua Lábrea, nº447 – Grande Vitoria 01, Manaus-AM.	01	220h
6	Bayaroá	Rua São Luiz 474, Bairro São João – BR 174, km 04. Manaus-AM.	01	220h
7	Kuiá	Aldeia Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú 02, Rio Tarumã Açú. Manaus-AM.	01	220h
8	Tupãna Yupirunga	Rua Cojubi, Bairro Tarumã	01	220h
9	Inemiri	Comunidade Rouxinol, igarapé do Caniço 01. Rio Tarumã Açú, Manaus-AM.	01	220h
0	Amarini Arutã Arini Apurinã	Av. Real s/n – Mauazinho. Manaus-AM.	01	220h
1	Weku Durpuá	Comunidade Barreirinha / Rio Cuieiras – Negro 01. Manaus-AM.	01	20h
2	Wainhamary Apurinã	Av. Coletora 02, Nova Cidade/Conjunto Cidadão 12. Manaus-AM.	01	220h
3	Poranga Yasarú	Comunidade Boa Esperança/Rio Cuieiras-Negro 01. Manaus-AM.	01	220h
4	Nusoken	Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261/Conjunto Santos Dumont/Redenção 01. Manaus-AM.	01	220h
5	Tupana Ruka	Comunidade Livramento do Rio Tarumã Mirim e Tarumã Açú. Manaus-AM.	01	220h
6	Tayra Kaá Pura	Assentamento Sol Nascente, Bairro Francisca Mendes II, Manaus-AM.	01	220h
7	Nossa Senhora de Fátima	Av. Beija Flor Vermelho, Rua E 200 – Comunidade Nações Indígenas – Tarumã, Manaus-AM.	01	220h
8	Wakenai Anumarehit	Comunidade Parque das Tribos – Tarumã, Manaus-AM.	01	220h
9	Kurasí Weara	Aldeia Yamuatiri Anama/Rio Cuieiras-Negro 01, Manaus/AM.	01	220h
0	Nusoken II – Tarumã	Rua Cojubim, 201, Bairro Tarumã.	01	220h
1	Yatsi ìkíra ‘Lua Verde’	Rua Francisca Mendes, Cidade de Deus, nº116	01	220h
2	Kuruara	Rua Cravinho s/n - Bairro João Paulo	01	220h
3	Branquinho	Igarapé do Branquinho	01	220h

4	Gavião	Tarumã Açú – Igarapé do Tiú	01	220h
5	Indígena Tucumã Verde	Km 15, BR 174 – Rio Tucumã	01	220h
6	Munguba	Comunidade Paxiubal – Santa Etelvina	01	220h
	SUB-TOTAL		226	-
	TOTAL		339	-

Fonte: Pesquisa documental Gerência Escolar Indígena SEMED, 2019

Nos documentos registrados da SEMED é enfatizado a importância e conceito da Escola Indígena e dos Centro Municipal de Educação Escolar Indígena-CMEEI são espaços sociais e educativos de aquisição e elaboração de conhecimentos com base em critérios reconhecidos na sua forma tradicional, vinculados a sua especificidade etno-cultural.

Esses conhecimentos e critérios identitários constituem um saber de extensão social, política e cultural. Nesses centros educacionais culturais, as crianças aprendem a língua materna, canto, dança, hábitos alimentares, rituais, pinturas e artesanato em horário diferente da escola do ensino regular. É o espaço de ressocialização das crianças e jovens nos modos de vida indígena e a reafirmação dos aprendizados pretéritos da aldeia na cidade. Esses centros estão localizados em associações indígenas, mas podem ser encontrados em cômodos das residências, no quintal, na maloca ou em outro espaço improvisado para este fim. *(Fonte Documento planejamento pedagógico Semed).*

1.17. Proposta Pedagógica da Secretaria Estadual De Educação.

1.17.1. Gerência De Educação Escolar Indígena- Geei - A luz da lei federal criou-se a lei estadual

Os ordenamentos jurídicos gerados em âmbito federal, entre outros em vigor, têm encontrado detalhamento e normatização nas esferas estaduais, por meio de legislações e normas específicas que procuram adequar preceitos nacionais às suas particularidades locais, como é o caso da Constituição Estadual /89, que "assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (Artigo 199, inciso I, alínea i) e Resolução estadual Nº 11/2001/CEE-AM, de 13 de fevereiro de 2001, que 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.

A Gerência de Educação Escolar Indígena desenvolveu ações educacionais para fundamentar as discussões acerca da orientação e construção da Proposta Pedagógica das Matrizes Curriculares de Referência para as Escolas Indígenas no Estado do Amazonas e do Projeto Político Pedagógico, considerando a sua condução de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades, conforme assegura a legislação pertinente, as diretrizes curriculares vigentes, os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena. Diante desta especificidade, foram realizadas nos Territórios Etnoeducacionais (TEE): Rio Negro, Baixo Amazonas, Alto Solimões, Vale do Javari, ações em momentos distintos tais como.

1.17.2. Formação do Grupo de Trabalho (GT) Por Intermédio do CEEI

O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas-CEEI-AM, na ocasião de sua reunião ordinária realizada em Manaus entre os dias 05 a 09.05.14, recomendou a constituição de um Grupo de Trabalho, formado por técnicos da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), Conselheiros das instituições UEA, UFAM, FUNAI, CIMI, SECOYA, COIAB e Técnicos do CEEI sob a coordenação da GEEI, para contribuir na revisão e adequação das Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio das escolas indígenas.

Com base no RCNEI as Línguas Indígenas não são somente sistemas linguísticos pertencentes às comunidades Indígenas, compostos por um conjunto de signos, que permitem a comunicação entre os indivíduos de determinado grupo étnico, mas elas exigem muito mais reflexão na composição do currículo, objetivando proporcionar aos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e a valorização de suas Ciências.

A inclusão de uma língua indígena quer como língua de instrução, quer como uma disciplina específica tem como objetivos possibilitar que os alunos indígenas usufruam dos direitos linguísticos que lhe são assegurados, como cidadãos brasileiros e de atribuir prestígio as línguas indígenas, o que contribui para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação elas, diminuindo assim, os riscos de perdas linguísticas e garantindo a manutenção da

rica diversidade linguística do país, favorecendo o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito. (RCNEI,1998, p.118, 120, 121).

1.17.3. Proposta pedagógica de matrizes curriculares interculturais de referência para as escolas indígenas no Amazonas: ensino fundamental e ensino médio.

Descrição dos Componentes da Matriz Curricular Intercultural de Referência Para o Ensino Fundamental Do 1º Ao 9º Ano Escolas Indígenas do Estado do Amazonas.

Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ANO para as Escolas Indígenas do Estado do Amazonas
Resolução nº 02/2014 – CEEI-AM

Legislação	Área do conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Carga Horária Total
			A.S	H.A	A.S	H.A	A.S	H.A	A.S	H.A	A.S	H.A	A.S	H.A	A.S	H.A	A.S	H.A	A.S	H.A	
Lei Federal Nº 9393/96 RES. Nº 7/2010 CNE RES Nº 05/2012 CNE RE. Nº 11/2001 CEE/AM	Linguagens	Língua Indígena	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1440
		Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1440
		Arte, Cultura e Mitologia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
		Língua Estrangeira											2	80	2	80	2	80	2	80	320
		Práticas Corporais e Esportivas	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
	Matemática	Matemática e Conhecimentos Tradicionais	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1440
	Ciências da Natureza	Ciências e Saberes Indígenas	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	520
	Ciências Humanas	História e Historiografia Indígena	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	520
		Geografia e Contextos Locais	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	520
	Formas Próprias de Educar: Oralidade, trabalho, lazer e expressões culturais		2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		20	800	20	800	20	800	20	800	20	800	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	8000

Legenda: A.S: Aulas Semanais / H.A: Horas Anuais / Semana Letiva: 40

Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais - Serão desenvolvidas de forma intercultural e contarão com a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais: os tocadores de instrumentos musicais, cantadores, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas. O procedimento será aplicado em forma de Projetos, através de pesquisa com temáticas e área de interesse dos saberes indígenas nos que envolvem a consulta de outros membros da comunidade. (Resolução CEB/CNE nº. 5/12, art.2º, VII). Eles serão articulados numa perspectiva de formação ampla, contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas, saúde indígena e pluralidade cultural, sendo desenvolvidos com atividades práticas e teóricas, tendo a base na cultura indígena e sua especificidade.

Figura 03 – Tabela de Explicação das Matrizes Curriculares Indígena Ensino Fundamental

Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Médio para as Escolas Indígenas do Estado do Amazonas
Resolução nº 02/2014 – CEEI-AM

LEGISLAÇÃO	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		2º ANO		3º ANO		CARGA HORÁRIA TOTAL
			A.S	H.A	A.S	H.A	A.S	H.A	
Lei Federal Nº 9393/96 RES. Nº 7/2010 CNE RES Nº 05/2012 CNE RE. Nº 11/2001 CEE/AM	Linguagens	Língua Indígena	3	120	3	120	3	120	360
		Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	3	120	3	120	3	120	360
		Arte, Cultura e Mitologia	1	40	1	40	1	40	120
		Língua Estrangeira	1	40	1	40	1	40	120
		Práticas Corporais e Esportivas	1	40	1	40	1	40	120
	Matemática	Matemática e Conhecimentos Tradicionais	3	120	3	120	3	120	360
	Ciências da Natureza	Biologia e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
		Física e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
		Química e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
	Ciências Humanas	História e Historiografia Indígena	1	40	1	40	1	40	120
		Geografia e Contextos Locais	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia e Estudos Específicos	1	40	1	40	1	40	120
		Filosofia e Interfaces Culturais	1	40	1	40	1	40	120
		Direitos Indígenas	1	40	1	40	1	40	120
	Formas Próprias de Educar: Oralidade, trabalho, lazer e expressões culturais		2	80	2	80	2	80	240
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		25	1000	25	1000	25	1000	3000

Legenda: A.S: Aulas semanais / H.A: Horas anuais / Semanas letivas: 40

Formas Próprias de Educar: Oralidade, trabalho, lazer e expressões culturais - Serão desenvolvidas de forma intercultural e contarão com a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais: os tocadores de instrumentos musicais, cantadores, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas. O procedimento será aplicado em forma de Projetos, através de pesquisa com temáticas e área de interesse dos saberes indígenas nos que envolvem a consulta de outros membros da comunidade. (Resolução CEB/CNE nº. 5/12, art.2º, VII). Eles serão articulados numa perspectiva de formação ampla, contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas, saúde indígena e pluralidade cultural, sendo desenvolvidos com atividades práticas e teóricas, tendo a base na cultura indígena e sua especificidade.

Figura 04 – Pesquisa Documental Tabela de Explicação das Matrizes Curriculares Indígena Ensino Fundamental

De acordo com Lei nº 9.394/96 em seu artigo 23 afirma que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos-não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Esta Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental está estruturada em Áreas de Conhecimentos, integrando e articulando aspectos da vida indígena com os componentes curriculares. Esta referência de currículo proposto é aberta com orientações de considerar os objetivos, os conteúdos e procedimentos didáticos a serem adaptados à realidade de cada escola. Esses aspectos devem estar apontados no Projeto Político Pedagógico, serem claramente especificados na organização das atividades curriculares e constantes do planejamento didático. Além disso, é importante ressaltar que os componentes curriculares poderão ser desenvolvidos através da metodologia via pesquisa, assim como a produção de material didático e paradidático no processo de ensino-aprendizagem de cada povo.

Os Saberes Tradicionais e Formas Próprias de Educar contarão com a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais: os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas. O procedimento será aplicado em forma de Projetos, através de pesquisa com temáticas e área de interesse dos saberes indígenas nos que envolvem a consulta de outros membros da comunidade. (Resolução CEB/CNE nº. 5/12, art.2º, VII). Eles serão articulados numa perspectiva de formação ampla, contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas, saúde indígena e pluralidade cultural, sendo desenvolvidos com atividades práticas e teóricas, tendo a base na cultura indígena e sua especificidade.

Áreas de Conhecimentos e Componentes Curriculares

- Linguagens: Língua Indígena; Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais; Arte, Cultura e Mitologia; Língua Estrangeira; Práticas Corporais e Esportivas.
- Matemática: Matemática e Conhecimentos Tradicionais,
- Ciências da Natureza: Ciências e Saberes Indígenas.

- Ciências Humanas: História e Historiografia Indígena, Geografia e Contextos Locais.
- Formas Próprias de Educar: oralidade, trabalho, lazer e expressões culturais.

Componentes Curriculares das Áreas do Conhecimento

Linguagens

Possibilitar aos indígenas, em conjunto com suas comunidades, a discussão e formulação de sua política cultural, linguística e pedagógica, atribuindo à escola tal função, utilizando e ressaltando a eficácia das diferentes formas de linguagens no intuito de estruturar suas experiências e aplicá-las a realidade da cada aldeia.

Língua Indígena

Componente Curricular obrigatório decorrente da LDB que integra a área de conhecimento de Linguagens (Resolução CEB/CNE Nº. 5/12). O currículo tem a função de atribuir-lhe status de língua plena e de colocá-la, no cenário escolar, em equidade com a língua portuguesa, observando-se os casos em que a mesma se alterna como primeira ou como segunda língua.

A língua Indígena é um componente que não deve ser trabalhado isoladamente, pois, a mesma perpassa em todas as áreas do conhecimento. Deve ser atribuída num contexto da realidade e necessidade de cada povo no fortalecimento de suas línguas, através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas. (RCNE/Indígena/2005). Aos povos Indígenas que não falam mais a língua indígena de origem, a carga horária, destinada a essa língua, poderá ser dividida com o componente curricular Língua Portuguesa, de acordo com o consenso da comunidade, tendo como referencial o RCNEI/98 que versa sobre a importância de entendimento de que “mesmo tendo perdido sua língua de origem, um povo poderá continuar mantendo uma forte identidade étnica, uma forte identidade indígena.

A oralidade é a fala de um povo. Já a escrita é a representação física dessa fala, expressada por signos e símbolos gráficos. Daí, a necessidade de que ambas ocupem espaços definidos nos processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos escolares, no intuito de desenvolver nos alunos competências linguísticas necessárias para que possam entender e falar nas mais variadas formas de comunicação a qual será submetido no dia-a-dia. A

oralidade nas sociedades indígenas está presente nas relações de troca, construção e transmissão de conhecimentos em todas as fases da vivência humana, antagonicamente à escrita que tem uma história recente e conflituosa junto às sociedades indígenas.

Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais

Esse componente curricular será desenvolvido de forma intercultural, constará no currículo como instrumento de comunicação entre as diversas sociedades indígenas e não indígenas, buscando o acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania. Nesse sentido, o uso desse sistema linguístico passará a ser um forte instrumento na interpretação e compreensão das bases legais que orientam a vida no país, compreendendo as normas do mercado de consumo, as relações de trabalho e demais formas de produção e negociações gerais. Além disso, também fortalecerá a divulgação do conhecimento da diversidade cultural e de afirmação étnica, tendo o ensino do português como primeira ou como segunda língua, de acordo com a situação sociolinguística de cada povo.

Nº	MUNICÍPIOS	ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS E ANEXOS	LOCALIDADE (Aldeia ou Comunidade)	POSSUI MATRIZ CURRICULAR INDÍGENA	NÍVEL DE ENSINO
1	Atalaia do Norte	Escola Estadual Pio Veiga (Ato de Criação Lei nº 266 de 17.08.1965)	Cidade	NÃO	6º ao 9º
		Anexo Indígena da Escola Estadual Pio Veiga	São Sebastião	NÃO	6º ao 9º
		Anexo Indígena da Escola Estadual Pio Veiga	Maronal	NÃO	6º ao 9º
		Anexo Indígena da Escola Estadual Pio Veiga	Vida Nova	NÃO	6º ao 9º
		Anexo Indígena da Escola Estadual Pio Veiga	Tawaya	NÃO	6º ao 9º
		Anexo Indígena da Escola Estadual Pio Veiga	São Luís	NÃO	6º ao 9º
		Anexo Indígena da Escola Estadual Pio Veiga	Massapê	NÃO	6º ao 9º
		Anexo Indígena da Escola Estadual Pio Veiga	Mayuruna	NÃO	6º ao 9º
2	Amaturá	Escola Estadual Indígena Manoel Joaquim Saldanha Filho Tchaiaerecú (Dec. nº 37215 de 29.08.2016)	Nova Itália	SIM	6º ao 9º, Ens. Médio e Tec.
3	Autazes	Anexo Indígena da Escola Estadual Raimundo Sá (Dec. de 14.03.75 de 14.03.1975)	São Felix	SIM	6º ao 9º, Ens. Médio e Tec.
4	Benjamin Constant	Escola Estadual Indígena Cacique Manuel Florentino Mecuracú (Dec. nº 25.140 de 04.08.2005)	Feijoal	SIM	6º ao 9º, Ens. Médio e Tec.
		Escola Estadual Indígena Professor Gildo Sampaio Megatanúci (Dec. nº 28.909 de 10.08.2009)	Filadélfia	SIM	6º ao 9º, Ens. Médio e Tec.
		Escola Estadual Indígena Dária Gabriel Quirino I'Curana (Dec. nº 35483 de 22.10.2014)	Porto Espiritual	SIM	Tecnológico
Nº	MUNICÍPIOS	ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS E ANEXOS	LOCALIDADE(Aldeia ou Comunidade)	POSSUI MATRIZ CURRICULAR INDÍGENA	NÍVEL DE ENSINO
5	Borba	Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso (Dec. nº 31.842 de 05.12.2011)	Kwatá	SIM	6º ao 9º, Ensino Médio e EJA
		Escola Estadual Indígena Agostinho de Goês (Dec. nº 34.169 de 12.11.2013)	Forno	SIM	6º ao 9º, Ensino Médio e EJA
		Escola Estadual Indígena Laranjal (Dec. nº 34.164 de 12.11.2013)	Laranjal	SIM	6º ao 9º, Ens. Médio e EJA
6	Nhamundá	Escola Estadual Indígena Governador Eduardo Braga (HEXKARYANA)	Kassawá	SIM	6º ao 9º, Ens. Médio e Tec.
7	Humaitá	Escola Estadual Indígena Kwatijariga (Dec. nº 35840 de 22.10.2014)	Traíra	SIM	6º ao 9º, Ens. Médio e Tec.
		Escola Estadual Indígena Tupajakui (Dec. nº 35.785 de 30.04.2015)	Marmelo	SIM	6º ao 9º, Ens. Médio e Tec.
8	IPIXUNA	ual Armando de Souza Mendes funcionando na Escola Munic	Aldeia Piaú	SIM	6º ao 9º
9	Jutai	a Estadual Indígena Joaquim Romão (Dec. nº 35.453 de 12.12	Bugaio	SIM	6º ao 9º e Ensino Médio
10	Manicoré	Escola Estadual Indígena Gomerindo Caetano de Oliveira (Dec. nº 35.783 de 30.04.15)	Comunidade Boa União	SIM	6º ao 9º, Ens. Médio e Tec.
		Escola Estadual Indígena Raimundo Soares (ainda anexo da Escola Estadual Indígena Gomerindo Caetano de Oliveira)	Comunidade Boca do Jauari	SIM	6º ao 9º, Ens. Médio e Tec.
		São José (ainda anexo da Escola Estadual Indígena Gomeri	Comunidade São José	SIM	6º ao 9º
		ndígena da Escola Estadual Indígena Gomerindo Caetano de	Comunidade Nazaré do Uruá	SIM	6º ao 9º
		ndígena da Escola Estadual Indígena Gomerindo Caetano de	Comunidade Nossa Senhora de Nazaré	SIM	6º ao 9º

Demanda das escolas indígenas nos municípios do Amazonas atendidas pela SEDUC

Nº	MUNICÍPIOS	ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS E ANEXOS	LOCALIDADE(Aldeia ou Comunidade)	POSSUI MATRIZ CURRICULAR INDÍGENA	NÍVEL DE ENSINO
	Manicoré	Escola Estadual Indígena Gomerindo Caetano de	Comunidade Terra Preta	SIM	6º ao 9º
		Anexo Indígena da Escola Estadual Santo Antônio do Matupy (Dec. nº 28.918	Aldeia Campinho	SIM	6º ao 9º, Ens. Médio e Tec.
11	São Isabel do Rio Negro	Escola Estadual Indígena Sagrada Família (Dec. nº 6047 de 21.12.1981)	Komixiwe	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Indígena	Pohoroa	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Indígena	Tabuleiro	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Indígena	Balaio	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Indígena	Piranha	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Indígena	Massarabi	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Escola Estadual Padre José Schneider (Dec. nº 13.769 de 11.03.1991)	Cidade	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Indígena (Secoia)	Bicho Açú	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Indígena	Ixima	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Indígena	Pukima Bera	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Indígena	Pukima Cachoeira	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
Nº	MUNICÍPIOS	ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS E ANEXOS	LOCALIDADE(Aldeia ou Comunidade)	POSSUI MATRIZ CURRICULAR INDÍGENA	NÍVEL DE ENSINO
12	Santo Antonio do Içá	Escola Estadual Indígena Dom Pedro I (Dec. nº 11.181 de 16.06.1988)	Betânia	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
13	São Gabriel da Cachoeira	Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição (Dec. nº 24.8	Maturacá	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Nossa Senhora de Guadalupe	Comunidade Maia	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo IBARN-ESTRADA	Comunidade Bíblica	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Ilha das Flores	Comunidade Ilha das Flores	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Escola Estadual Indígena Ye Pa Mahsa Imikohorimahsa (Dec	Balaio	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Curika	Curicuriari	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Itapereira	Itapereira	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Assunção (Dec. nº	Içana	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Boa Vista	Comunidade Boa Vista	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Canadá	Canadá	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Pamaali	Pamaali	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Eénawi-Nazaré	Comunidade Nazaré	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Castelo Branco	Comunidade Castelo Branco	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Tunuí-Cachoeira	Comunidade Tunuí-Cachoeira	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Escola Estadual Indígena São Miguel (Dec. nº 1212 de 23.09.	Iauaretê	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Escola Estadual Indígena Pamuri Mahsã Wi'i (Dec. nº 35.452	Iauaretê	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Caruru Cachoeira	Caruru Cachoeira	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Marabitanas	Comunidade Marabitanas	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus (Dec. nº	Taracua	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Aetym Yepá Mahsã	Comunidade Cunuri	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Escola Estadual Indígena Nossa Senhora Imaculada Conceição	Querari	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Duque de Caxias (Dec. nº..... 15.11.1992)	São Joaquim	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Escola Estadual Indígena Dom Pedro Massa (Dec. nº 1212 de	Pari Cachoeira	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo São José II	São José II	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo São Pedro	Comunidade São Pedro Tuyuka	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Nova Fundação	Comunidade Nova Fundação	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Escola Estadual Tenente Antônio João (Dec. nº 6998 de 07.02	Cucuí	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Amium	Comunidade Amium	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Tabocal d. Pereiras	Comunidade Tabocal d. Pereira	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Campinas	Comunidade Campinas/Xié	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
		Anexo Anamuim	Comunidade Anamuim/Xié	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino Médio
14	São Paulo de Olivença	Escola Estadual Indígena Genésio Costodio Manuel (Dec. nº 34.613 de 21.03.2014)	Campo Alegre	SIM	6º ao 9º, Ensino Médio e Tecnológico
		Escola Estadual Indígena Pogüta (Dec. nº 30.954 de 31.01.2011)	Vendaval	SIM	6º ao 9º, Ensino Médio e Tecnológico
15	Tabatinga	Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré (Dec. nº 6998 de 07.02.1983)	Umariçu II	SIM	1º ao 5º, 6º ao 9º, Ensino Médio e Tecnológico
		Escola Estadual Indígena Belém do Solimões (Dec. nº 23.011 de 23.10.2002)	Belém do Solimões	SIM	6º ao 9º, Ensino Médio e Tecnológico
		Escola Estadual Indígena Professora Elécia Campos Manduca (Dec. nº 34168 de 12.11.2013)	Umariçu II	SIM	1º ao 5º

Figura 05: Fonte: Pesquisa de Campo- GEEI da Tabela com os municípios atendidos com Educação Indígena pela SEDUC 2019

1.17.4. Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta – CEPAN

Nos avanços e conquistas na política educacional escolar indígena no Estado do Amazonas destacam-se as criações do: Conselho de Educação Escolar Indígena / CEEI-AM, órgão consultivo, deliberativo e de assessoramento técnico sobre as matérias relativas às ações e projetos de Educação Escolar Indígena, desenvolvidos junto às comunidades indígenas no Amazonas, em todos os níveis de modalidade de ensino; A Gerência de Educação Escolar Indígena / GEEI, na estrutura da Secretaria de Educação, com a finalidade de executar a Política de Educação Escolar Indígena, que deve assegurar aos povos indígenas uma educação diferenciada e de qualidade, bi/multilíngue e intercultural e a Fundação Estadual dos Povos Indígenas - FEPI, cuja finalidade é de promover a Política Indigenista, em parceria com as organizações indígenas, órgãos governamentais e não governamentais.

O Plano Estadual de Educação/Educação Escolar Indígena, integrando-se aos dispositivos legais e às diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena pretendem responder à prioridade atribuída ao ensino aos povos indígenas, tendo como objetivo: assegurar condições de acesso e de permanência na escola à população escolarizável para a Educação Básica, garantindo uma educação diferenciada, específica, intercultural, bi/multilíngue, comunitária e de qualidade, que responda aos anseios dos povos indígenas.

O CEPAN através da coordenação de formação de professores indígenas, realiza um trabalho único na educação indígena do Amazonas. O plano abrange os municípios do estado, independentemente da localidade (ver plano no quadro) e as formas que os formadores, que utilizam dos variados meios de transporte aéreo, terrestre e fluvial. Como é de conhecimento o estado do Amazonas possui características regionais diferenciadas, que tornam alguma localidade de difíceis acessos.

Dessa forma, o CEPAN trabalha com planejamento anual, semestral e mensal das formações para atender a demanda. Segue o roteiro das atividades desenvolvidas: planejamento na Gerência Indígena, Planejamento na coordenação de formação, criação do Plano de Ensino, Projeto Político Pedagógico, Plano de Curso em Ensino de Matemática e Conhecimento Tradicionais

nas Séries Iniciais, Plano de Curso em Ensino de Língua Portuguesa e Conhecimento Tradicionais nas Séries Iniciais, vide em quadro:

O CEPAN realiza formações para os professores indígenas dos municípios do Estado do Amazonas, com vistas à sistematização do planejamento das ações de formação a são desenvolvidas pela Gerência de Formação-GEFOR, em 2019, com base na Legislação e documentos oficiais que regem a Educação da Educação (BNCC, PNE, LDBEN 9394/96...)

Coordenação: Coordenação de Formação Docente das Escolas Indígenas
Professora Coordenadora: Alva Rosa Lana Vieira

Ord.	PLANO DE FORMAÇÃO PARA 2019
1	AÇÃO: Multisseriado nas escolas indígenas.
2	DESCRIÇÃO: Visa orientar o professor das series iniciais a pratica docente em salas multisseriados nas escolas indígenas.
3	JUSTIFICATIVA: Atendimento da Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015 do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) nas suas metas 16.5, garante a promoção da Formação Continuada de docentes em todos os sistemas de ensino e em todas as áreas de atuação; e 21.17 que assegura o atendimento de 100% (cem) da Formação Inicial e Continuada de Professores Indígenas em regime de colaboração entre União, Estado e municípios das escolas indígenas e sistemas de ensino. Garantido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução nº 05/CNE-CEB/2012), no cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (Resolução nº 01/CNE-CEB/2015). E também no eixo I do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE) da Educação Escolar Indígena, que trata de promover a Formação Continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica, em escolas indígenas. Esta formação visa atender o quadro dos 4.571 professores indígenas aproximadamente, para o aperfeiçoamento do fazer pedagógico, fortalecendo a instituição como um todo, melhorando e cumprindo sua missão educacional para com os 65 povos indígenas , das 1.067

PLANO DE FORMAÇÃO PARA 2019			
Ord.			
	escolas indígenas, no atendimento dos 65.767 alunos indígenas dos sete Territórios Etnoeducacionais, sendo: Baixo Amazonas, Rio Negro, Médio Solimões, Alto Solimões, Vale do Javari, Juruá/Purus, Yanomami e Ye`kuana.		
4	OBJETIVO: promover formação de professores, atendendo às necessidades específicas das salas multisseriados em escolas indígenas, através do uso de metodologias que congregue a formação integral dos alunos à interdisciplinaridade em um diálogo intercultural.		
5	LOCAL: Alvarães, Santa Isabel do Rio Negro, Manaquiri, Tapauá, Uarini, Nhamundá, Beruri, Benjamin Constant e Pauini.	PERÍODO (S) PREVISTO (S): 1º semestre de 2019	CARGA HORÁRIA: 80hs
6	PÚBLICO ALVO: Professores das séries iniciais das escolas indígenas		
7	OPERACIONALIZAÇÃO: CEPAN /GEFOR Alvarães: Manaus/Tefé – aéreo Tefé/Alvarães – fluvial e terrestre Santa Isabel do Rio Negro: aéreo Manaquiri: Manaus/ Manaquiri – fluvial ou terrestre Beruri: Manaus/Manacapuru – terrestre Manacapuru/Beruri - fluvial Benjamin Constant: Manaus/Tabatinga – aéreo Tabatinga/Benjamin Constant - fluvial	Tapauá: fluvial Uarini: Manaus/Tefé – aéreo Tefé/Uarini – fluvial Nhamundá: Manaus/Parintins – aéreo Parintins/Nhamundá – fluvial Pauini: Manaus/Rio Branco – aéreo Rio Branco/Boca do Acre – Terrestre Boca do Acre/Pauini - fluvial	
8	MODALIDADE: Presencial		
9	METODOLOGIA: será desenvolvido um conjunto de atividades de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas nas salas multisseriadas, fomentando oficinas de planejamento de aula, seleção de conteúdo, pesquisa de campo e bibliográfica, produção e revisão de materiais didáticos e elaboração de projetos interdisciplinares a serem efetuados de modo participativo.		
10	PARCERIAS: Secretarias municipais de educação.		
11	ESTA AÇÃO ESTÁ PREVISTA NO PAR PARA 2019? SIM (X) NÃO ()		
12	OBSERVAÇÕES PERTINENTES E ELUCIDATIVAS: O curso não tem como ser executado à distância.		

Figura 06 Fonte Gerência de Formação de Professores Indígenas CEPAN, 2019

**Coordenação de Formação Continuada de Professores Indígenas no Amazonas
Realizada pela Secretaria de Educação nos Municípios do Estado.**

FORMAÇÃO CONTINUADA INDÍGENA 2019

Nº	Mês	Município	Período de Trabalho	Ida/Volta	Formadores	Contato	E-mail
01	Abril	Santa Isabel do Rio Negro	06 a 10.05.19	04.05 a 11.05	Rauciele Cazuza	Profa. Elivone	enovsantos@gmail.com Profa. Elivone (Secretária de Educação)
02		Beruri	02 a 04.05.19	01 a 05.05	Alva Rosa Vieira	Isaíres	ramosmura.27@gmail.com
03	Maio	São Gabriel Cachoeira	09 a 18.05.19	07/05 a 21/05	Lissandra Silva (07 a 21/05) e Cristina Canuto (12 a 21.05)	Jaqueline	Jaqueline@gmail.com
04		Itacoatiara	07 a 10.05.19	06 a 11.05	Cristina Canuto		cris@gmail.com
05		Tapauá	20 a 24.05.19	19 a 25.05	Rauciele cazuza	Raimundo	Raimundo (Coordenador)
06	Junho	Uarini	10 a 15.06.19	08 a 17.06	Lissandra Silva e Cristina Canuto	Ana Maria	Ana Maria (Secretária de Educação)
07		Anamá	24.06 a 04.07.19	23.06 a 05.07	Lissandra Cristina e Raul	Maria do Carmo	Maria do Carmo (Coordenadora)
08	Agosto	Nhamundá					
		Pauini	21 a 29	20.08 a 30.08	Rauciele e Tatiana	Amarildo (97) 99168-8759	

Figura 07, fonte: Gerência de Formação de Professores Indígena CEPAN, 2019)

2. CAPÍTULO 2 – CAMINHO PERCORRIDO ATÉ A METRÓPOLE MANAUS

2.1. Indígenas e o processo de migração para a cidade.

São diversos as motivações para a ocorrência da migração indígena para áreas urbanas. Segundo Cardoso de Oliveira (1993, apud SILVA, s/d, p.29), a atração pela cidade inicia com o imaginário da vida na cidade. E a penetração da cidade na aldeia acontece pela adoção de costumes e valores, inerentes à cidade, ao modo de vida dos indígenas aldeados que vão, sucessivamente, alterando aspectos da vida na aldeia, originando alguns componentes urbanos identificados no dia a dia da aldeia.

O Estado, como agente colonizador, exerce o poder sobre as mudanças que ocorrem na teia social, econômica, levando uma configuração no movimento de deslocamento de ovos indígenas dos locais de origens para as cidades. Isso não se refere somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas refere-se aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Nesse sentido o “ocultamento” de uma identidade cultural preexistente, o problema do “outro” deve ser teoricamente abordado da perspectiva do processo de produção material e simbólica no qual se viram envolvidas as sociedades ocidentais.

Em espaços urbanos se encontram muitos indígenas, que são invisibilizados no imaginário social brasileiro, no sentido de ter uma visão distorcida do indígena com hábitos primitivos como: “andar nu, viver com o corpo pintado, usar cocar”. Com a afirmação de João Pacheco de Oliveira a sociedade constitui vários termos para identificar o indígena como o claro denotativo de morador das matas, de vinculação com a natureza, de ausência dos benefícios da civilização. De um ser em constante integração com a natureza, com os seres, tanto no contexto da aldeia como no contexto urbano.

No mesmo período, a migração na Amazônia deixou de ser atividade fundamentalmente relacionada a acompanhamento familiar, busca por trabalho e acesso a serviços básicos, sobretudo no caso de indígenas, para se configurar enquanto atividade relacionada à necessidade por estudo e busca por reconhecimento social. São diferentes padrões motivacionais formados e que levam o indígena a confluir à urbe e enfrentar processos de reterritorialização.

A luta dos povos indígenas por reconhecimento, criou-se um processo de mobilização de reivindicações dos direitos atribuídos nas leis brasileiras, que asseguram a identificação dos grupos étnicos, que ao penetrarem no contexto urbano, firmando os movimentos sociais, torna a visibilidade da sua história sociocultural que se misturam com elementos socioculturais urbanos, e criam um hibridismo de identidades étnicas, que garantem instrumentos políticos de afirmação dos seus direitos coletivos, por intermédio dos movimentos e organizações indígenas, que viabiliza e acentua as identidades étnicas, reforçadas com a capacidade de coesão do grupo de enfrentar as dificuldades de preconceitos e diferenças no reconhecimento da sua identidade para a sobrevivência na cidade.

Para realizar um trabalho embasado nos fatos é necessário buscar várias fontes documentais retratam a história do contato desde povo com os colonizadores. Assim como a literatura desde contato é realizada por pesquisadores que trabalham ou trabalhavam com este povo tanto no Brasil, quanto na Colômbia e Peru. A exemplos temos os seguintes trabalhos dos pesquisadores no Brasil: CABRAL (1995); FREITAS (2002); RAMOS (2004); RUBIM (2011); VIEGAS (2010), (2014); ALMEIDA e RUBIM (2012); na Colômbia: GONZALÉZ (1999); e no Peru: ABAURRE (2002), RUIZ (2003), VALLEJO (2010) e outros. Todos os autores ressaltam a história do contato dos colonizadores com as populações indígenas da Amazônia peruana, principalmente sobre o povo Kokama. Como dito anteriormente, atualmente o povo Kokama se encontra na Colômbia, Peru e Brasil.

Foi criada uma visão estereotipada do povo brasileiro indígena historicamente com foi relatada pelos cronistas no período colonial, com o indígena sendo parte integrante da floresta, recusando a sua presença no contexto urbano. Embora seja constante a presença de indígenas nas cidades, o ambiente urbano em muitos casos historicamente tem se mostrado hostil a essa presença. No período colonial a população indígena era utilizada como mão de obra barata ou mesmo como escravos, atualmente por inúmeras lutas, e regulamentações das leis poucos indígenas possuem uma estabilidade financeira, a maioria que vivem nos grandes centros, são trabalhadores autônomos, que relatam a ausência de assistência de instituições públicas que reconhecem sua identidade fora da aldeia.

Historicamente a migração dos povos indígenas da aldeia para a cidade vem acrescido de registros da legislação imperial que na época instituía incentivos para a escravidão e colonização dos indígenas, dentro de seus próprios territórios, “roubando-lhes”

seu espaço, sua cultura e sua liberdade. Oliveira (1997). Descreve a perda da interação entre o sentimento de pertencer ao lugar de nascimento, sua cultura, passando a pertencer outro lugar, e outras formas de cultura.

No período áureo do ciclo da borracha, com extração e comercialização de látex para a produção da borracha forma atividades da base econômica do Estado do Amazonas, com início em 1879. A extração da borracha foi o apogeu para utilização da mão-de-obra indígena, os mesmos foram levados a mudar seu modo de vida, acostumados a viverem da pesca e da agricultura, modificaram-se adaptando a novas formas de trabalho passando a extrair madeira e caçar animais com peles de valor comercial. Outras transformações foram necessárias de acordo com a nova realidade social vivenciada naquele contexto da época que os levou a migração para outros lugares onde com o objetivo maior de extrair a seringa que se apresentava como economia local.

Em relação a migração do povo Kokama objeto da pesquisa, foi no século XX, que a população Kokama do Amazonas peruano, iniciou o processo migratório para o alto Solimões, já no território Brasileiro. Além, de serem trazidos para trabalhar nos seringais, muitos foram atraídos pelo movimento messiânico da Irmandade da Santa Cruz. A qual teve influência significativa no processo de migração da aldeia para a cidade, neste caso os aldeamentos e deslocamentos forçados, impostos primeiramente pelas missões e depois pelas frentes extrativistas, trouxeram negação da identidade indígena por muitas décadas.

2.2. A Irmandade da Santa Cruz: um reflexo da migração dos indígenas da Pan Amazônia.

O momento que reflete os processos de migrações dos indígenas Kokama rumo ao Brasil no período áureo da Pan-Amazônia foi o movimento messiânico que ficou conhecido como Irmandade da Santa Cruz. Entre 1971 e 1987 numerosas famílias Kokama emigraram da cidade de Nauta, no Peru, e de diversas habitações às margens do rio Marañón (próximo à sua confluência com o Ucayali) até o interior da floresta. De acordo com registro do relatório Kokama, os indígenas chamavam uns aos outros de "irmãos" e passaram a formar novas comunidades, enquanto esperavam o iminente fim do mundo". Então empreenderam uma marcha até uma "cidade santa" no rio Juí, afluente do Içá (continuação do Putumayo), em território brasileiro.

Relatos da história do povo Kokama, chamavam “O líder do movimento de profeta brasileiro”, provavelmente mestiço, conhecido como Francisco da Cruz. Ele visitou comunidades dos principais rios da Amazônia peruana (Ucayali, Amazonas, Marañón), onde foi pregando sua doutrina sobre a última reforma do cristianismo e o fim do mundo. Contam que curava enfermos, ensinava técnicas agrícolas, plantava cruzeiros e fundava novas comunidades religiosas, assim como ditava as normas da vida para aqueles que seriam seus seguidores. De acordo com o texto do Instituto Socioambiental.

A longo dos anos a história dos Kokamas sobre sua localização nos países da América Latina que fazem fronteiras Colômbia, Peru e Brasil. De acordo com Instituto Sócio Ambiental, em 2005, a população Kokama conhecida no Brasil era de 786 pessoas (Cimi, 2005), distribuída por comunidades localizadas no alto e médio rio Solimões, no estado do Amazonas, principalmente nos municípios de Tabatinga, São Paulo de Olivença, Benjamim Constant, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Fonte Boa, Tefé e Jutai. Por outro lado, o CGTT – Conselho Geral da Tribo Ticuna, que foi conveniado com a Funasa – Fundação Nacional de Saúde, no tratamento da saúde indígena na região do Alto Solimões.

2.3. Do início da aldeia no Peru e Colômbia a cidade: o caminho percorrido pelos indígenas Kokama até Manaus.

Para conhecer a cultura, a formação do povo Kokama é preciso recorrer a história registrada nos escritos dos colonizadores que no século XVI quando as expedições adentraram os rios Huallaga, Marañón, Ucayali e Napo, buscando colonizar junto aos “selvagens” o “Novo Mundo”, que de acordo com Freitas (2002:19) corresponderia à noção do “desconhecido” que fazia referência ao “El Dourado”, a riquezas materiais como o ouro, e outras riquezas. As expedições buscavam riqueza e poder, mas com os colonizadores vieram as epidemias (varíola, sarampo, coqueluche, peste bubônica e até o vírus da gripe) que para os indígenas torna-se algo fatal. Com isso, provocou-se um declínio demográfico em relação aos indígenas, e processo de migração para outras regiões fugindo das epidemias.

Os primeiros registros sobre o povo Kokama, encontra-se nos relatos dos missionários nos séculos XVI e XVII, situam os seus principais assentamentos no médio e baixo rio Ucayali, afluente meridional do Amazonas peruano. A expedição de Ursua e Aguirre ao Amazonas no período 1560-1, narrada pelo capitão Altamirano, informa o

encontro com esses indígenas na foz do Ucayali. Na região próxima ao alto rio Amazonas, incluindo o Marañón, baixos Huallaga e Ucayali e o rio Napo, a conquista missionária já havia atingido os Omágua (Kambeba) e Kokama desde 1547. A frente missionária jesuítica estabelece-se na Amazônia de forma mais contundente, através da atuação dos padres Samuel Fritz e Richler, que deram início aos trabalhos de catequese junto aos Omágua, Assuare, Ibanoma, Tauma, Xebeco e Kokama. Em território brasileiro a missão de San Joaquin de Omágua, coordenada por Fritz, estabeleceu-se no Putamayo (Içá) e 27 outras foram fundadas durante as décadas seguintes.

Por muito tempo as expedições comandadas pelos Jesuítas tinham um controle das terras indígenas da América. Com a missão de catequisar os indígenas, tinham uma concentração numerosa de grupos étnicos nos aldeamentos. Em referências as populações indígenas que habitavam o Amazonas, encontradas nas narrativas dos viajantes, missionários, naturalistas e exploradores, são as seguintes: Abacaxis, Aisuaris ou Curucirari, Amicuanos, Apantos, Aroases, Aruás, Bobuis, Carabayanas, Caripunas, Cocamas, Conuris ou Conduris, Curiatós, Cunibas ou Cunivos, Curinas, Gacarás, Guayazis, Ibanonas, Iruris, Jívaros ou Jíbaros, Júris, Mainas, Manaos, Maraguás, Omáguas ou Cambebas, Paguanas, Pebas, Piros, Tabaos, Tapajós, Taguaus, Tupinambás, Yurimáguas, Sorimões, Solimões, Yoriman ou Culiman, entre outros. Muitos desses povos, acima descritos, passaram por uma intensa transformação cultural. Os Kokama em sua maioria foram diretamente afetados, acompanharam tanto as missões como também os exploradores, sendo participantes do fluxo migratório para o Brasil, uma vez que habitam a região do Peru e Colômbia.

Os colonizadores portugueses investiram rumo ao rio Amazonas, no final do século XVII e início do XVIII. Com a transmissão de poder das missões jesuítas espanhóis para as carmelitas portuguesas, em 1710 inicia-se o período das chamadas "Tropas de Resgate" portuguesas que, por meio de incursões devastadoras, penetram na zona das missões, provocando o seu abandono e a retirada dos sobreviventes.

No século seguinte XIX, a legislação imperial permanece anti-indígena, estabelecendo proibições formais, incentivos oficiais para a escravização dos indígenas e a organização de ações armadas destinadas ao alargamento da colonização nas áreas por eles ocupadas. No período de 1750-1850, todas as informações disponíveis sobre a

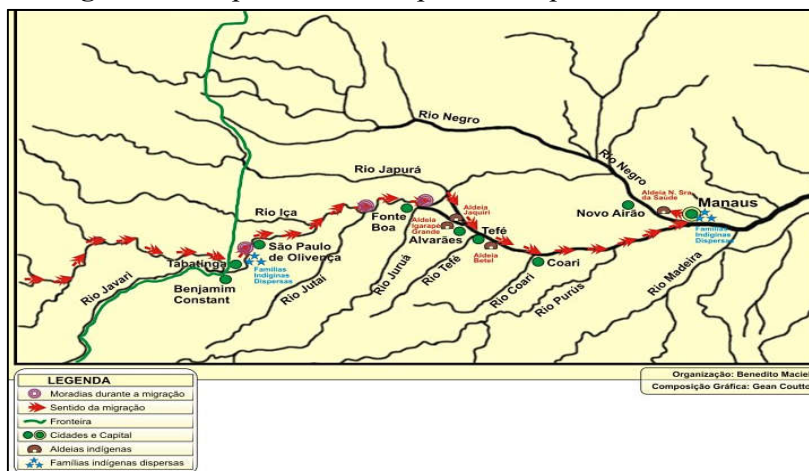
situação das povoações do alto Amazonas são concordantes em relatarem a instabilidade dos núcleos indígenas, que sofreriam bruscas variações populacional.

Após esse período com o surgimento da exploração da borracha 1879. O processo extrativo necessitava da incorporação de novas áreas de terra e do alargamento da mão-de-obra disponível, já bastante escassa após a abolição da escravidão em 1888, a região próxima ao rio Solimões constituía-se em um razoável reservatório natural de seringa.

Fatores externos, como a inserção nas missões, em um primeiro momento da história do contato, aliada às frentes extrativistas que se instalaram na região do alto

Amazonas alguns séculos depois, desencadearam o deslocamento de muitos grupos indígenas de suas áreas tradicionais. É também em decorrência das realidades sociais impostas que, em fins do XIX, parte dos Kokama desloca-se do Peru e Colômbia ao Brasil, inserindo-se no esquema de exploração da seringa.

Figura 08: mapa do caminho percorrido pelos Kokamas até Manaus



Fonte: Pesquisa Documental www.maps.google.com 2019

Outro fator determinante na migração dos Kokamas, que seguiram Francisco Cruz. O líder do movimento era um profeta brasileiro, que visitou comunidades dos principais rios da Amazônia peruana (Ucayali, Amazonas, Marañón), onde foi pregando sua doutrina sobre a última reforma do cristianismo e o fim do mundo. Contam que curava enfermos, ensinava técnicas agrícolas, plantava cruzeiros e fundava novas comunidades religiosas, assim como ditava as normas da vida para aqueles que seriam seus seguidores.

Finalmente, desce o rio Amazonas com a intenção de entrar na Colômbia, mas é detido na fronteira, acusado de "comunista" e preso pelas autoridades brasileiras. Ao cabo de alguns dias é libertado devido à pressão de seus seguidores, mas firma o compromisso de ficar restrito ao interior da floresta. O irmão Francisco decide, então, subir novamente o rio Içá (Putumayo) e funda ali, em um de seus afluentes, o Juí, sua residência definitiva e sede central do movimento. Ali ficou com seus adeptos até 1982, quando morre e deixa como sucessor um indígena de origem tupinambá que posteriormente tomará o nome de Francisco Neves da Cruz (Agüero, 1994: 7)

O pensamento dos povos de indígenas Kokama (Kukami-Kukamiria) de acordo com relatos, possuem o modo de vida muito diferente dos brancos (não-indígenas), a própria Cosmovisão, propriedade intelectual, cultura, língua, espiritualidade, medicina tradicional, artesanato e identidade com uma cultura milenar muito forte. Desenvolveram a arte de pintar, cantar, lutar, caçar e pescar.

2.4. A luta pela visibilidade na cidade: o início das lutas, organizações.

A Consulta Prévia é um direito dos povos indígenas originários de serem consultados e participarem das decisões do Governo por meio do diálogo intercultural marcado pela boa fé, compromisso e anuência.

Lutam por direito de ser respeitado como povo originário, respeito à diferença conforme a Constituição, querem a autodeterminação, querem as garantia e respeito no atendimento das políticas públicas. Querem participar dos órgãos públicos de acordo com os costumes e ter representantes Kokama dentro das esferas do governo para atender com atenção o povo. Querem respeito a auto declaração, que é o direito de dizerem quem realmente são. De acordo com SILVA (2005, p. 853): "o sentimento de pertinência a uma comunidade indígena é que identifica o indígena. A dizer, é indígena quem se sente indígena" (Curso de Direito Constitucional Positivo. 25. cd. São Paulo: Malheiros Editores, 2005) sentimento de pertinência a uma comunidade indígena é que identifica o indígena. A dizer, é indígena quem se sente indígena" (Curso de Direito Constitucional Positivo. 25. cd. São Paulo: Malheiros Editores, 2005).

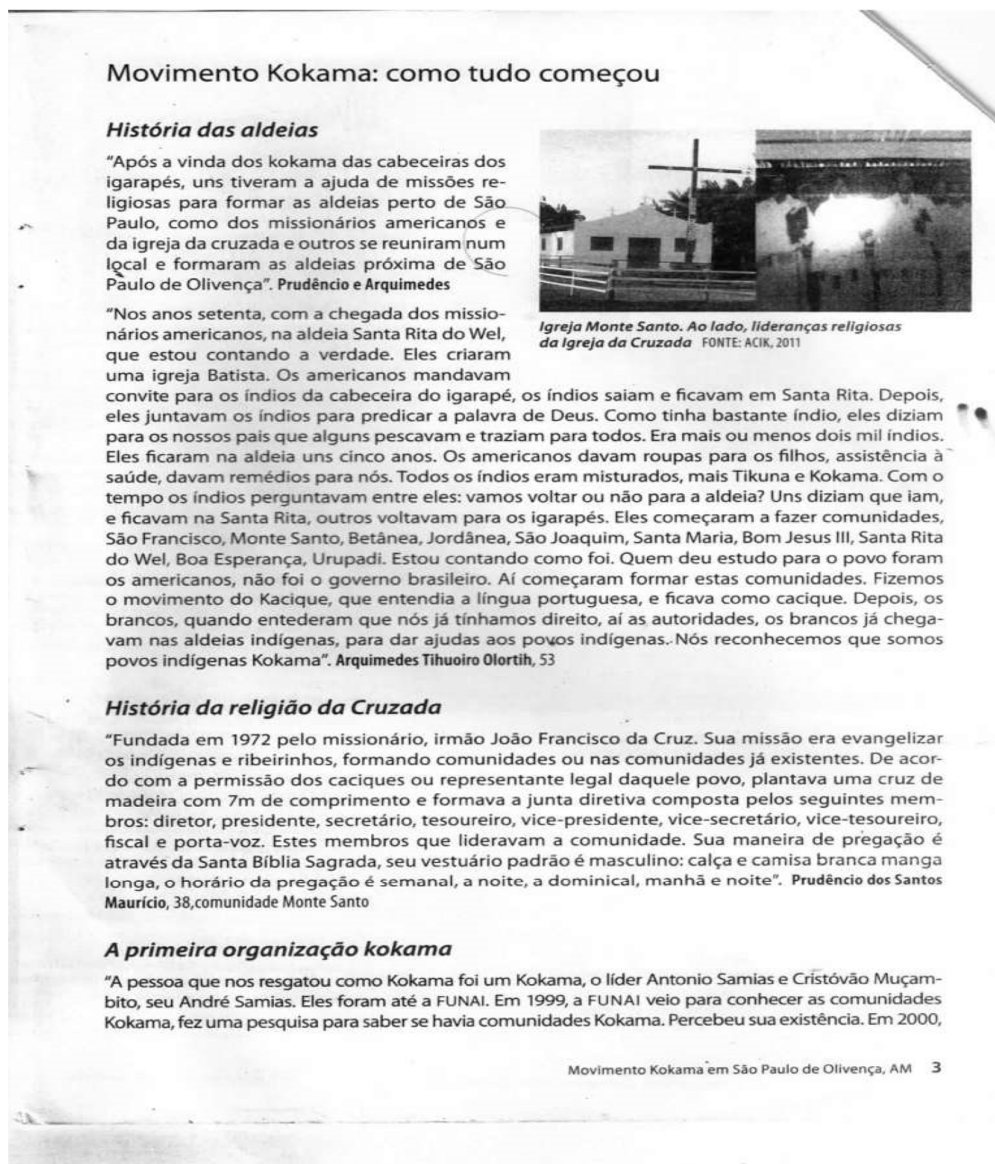
A pesquisa bibliográfica confrontada com a realidade forneceu elemento para que se afirme que a criação da Nova Cartografia Social da Amazônia¹, proporcionou um olhar direcionado para os indígenas e consolidando a rede de povos e comunidades tradicionais através das relações de pesquisa empreendidas no âmbito do estado do Amazonas. O Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA) tem como objetivo dar ensejo à auto cartografia dos povos e comunidades tradicionais na Amazônia, A cartografia se mostra como um elemento de combate. A sua produção é um dos momentos possíveis para a autoafirmação social. É nesse sentido que o PNCSA busca materializar a manifestação da auto cartografia dos povos e comunidades nos fascículos que publica, que não só pretendem fortalecer os movimentos, mas o fazem mediante a transparência de suas expressões culturais diversas” (novacartografiasocial.com).

A força deste processo de territorialização diferenciada constitui o objeto deste projeto. A cartografia se mostra como um elemento de combate. A sua produção é um dos momentos possíveis para a autoafirmação social.

¹ Capacitar povos indígenas e moradores de comunidades tradicionais na Amazônia, como quilombolas, pescadores, ribeirinhos e quebradeiras de coco babaçu, o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, PNCSA) – criado em 2005 pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) coordenado pelo antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida, esse público, nos últimos anos, adquiriu conhecimentos sobre o uso de tecnologias modernas, como softwares e técnicas de GPS, e sobre linguagem cartográfica formal, pelos quais começaram a produzir mapas e monitorar em tempo real suas próprias terras.

Fonte: www.mundogeo.com/blog/16/06/2019/projeto-nova-cartografia-social-na-amazonia

Figura 09: Recorte da Nova cartografia Social da Amazônia, referência ao povo Kokama, 2005



Fonte: Nova Cartografia Social da Amazônia, Alfredo Wagner Breno de Almeida, 2005

Figura 10: Recorte da Nova cartografia Social da Amazônia, referência ao povo Kokama

formamos a nossa organização dos povos indígenas Kokama, a OGCCPK. Com nosso movimento, conseguimos benefícios, especialmente saúde, educação, e nossas escolas kokama". **Arquimedes Tihuoiro Olortih, 53**

"O movimento da organização Kokama começou em 2000, com a primeira articulação com os Kokama, na época era o Kokama Cristóvão Muçambito. Em 2001 foi fundada a Organização Geral dos Caciques das Comunidades Indígena do Povo Kokama OGCCIPK, na época era OGCCIPC. Em 2004 Francisco Samias (filho de Antonio Samias, patriarca do movimento Kokama no Alto Solimões) foi eleito presidente na comunidade Sapotal-TBT. Em setembro de 2010 foi eleito presidente da Organização Almeida Evangelista, na eleição feita na Aldeia Nova Jordânia-SPO. Até hoje ele é o presidente, com seu vice Eldson Panduro, filho do Cacique Geral Felisberto Maurício". **Eljas Moraes dos Santos, 33, filho do cacique Anízio Moraes, comunidade São Joaquim**

ACIK – Nossa história

"A nossa língua materna é considerada uma língua ameaçada. Até hoje somos discriminados. O primeiro relatório antropológico, feito em 1997, reconheceu somente a presença de famílias Tikuna, sem levar em consideração as outras etnias, como Kokama, Kambeba, Caixana. Em 2003, fizemos um levantamento de todas as comunidades para dar ciência à existência do povo Kokama. O que é ser Kokama? Como eu vou defender meu povo? Sentamos, só os caciques e lideranças, e definimos como descentralizar a regional (OGCCIPK). Mostramos a necessidade de criar uma associação para termos direitos. Quando íamos para as reuniões dos Tikuna, perguntávamos: Por que não criar as nossas formas de organização? Na primeira pesquisa, só encontraram Tikuna. Em 25 de junho de 2006, fizemos uma assembleia geral para a fundação da associação. O presidente regional indicou o Aldo Mocambito; em 2005. Houve eleição com a indicação do Lucimar Moraes Arcanjo para vice-presidente. Em 2006 foram eleitos. Em 2007 lutamos pela legalização das documentações. Não tínhamos recursos. Criamos a diretoria. Fomos para eleição e posse da diretoria. Fundamos a associação. O que é preciso ainda? Criar o estatuto. Estudamos os meios. Agora vamos colocar em pauta. Fizemos o estatuto com base em outros. A assembleia aprovou tirando alguns artigos e corrigindo outros. Redigimos o estatuto com 33 artigos. A plenária aprovou e fomos registrar em cartório. Próximo passo: adquirir o CNPJ, em 2008". **Aldo Aldo Araújo Muçambito, comunidade Nova Jordânia**

"Em 2011 foi eleita uma nova diretoria: Lucimar Moraes Arcanjo, presidente; Jacinto Moraes Panduro, vice-presidente; Nixon Rabelo Aranhaga, secretário; Esmeraci M. Panduro, tesoureira". **Lucimar**

Língua Kokama e nossas lideranças tradicionais

"TA IKIÁ, TA KOKAMA TAPYJA KOKAMA KARYRY UPI TA TAIRA. TA TXIRA IKIÁ EDIBERTO. Eu estou aqui, moro aqui, todos os meus filhos. Sou índio kokama. Meu nome é Ediberto. Estou agradecido em nome de Deus. Eu vim conversar com vocês professores. De Manaus pra cá o rio é dos índios. TSARYA TA TSETA KUMITSA. PENU TSETA TUJUKA IKIÁ. TA KUMITSA TA UTSU BRASÍLIA KUARA. Estou alegre por falar minha língua. Queremos nossa terra. Eu fui a Brasília e pediram para eu falar meu idioma. Falei, eu sei falar no meu idioma, eu não sei ler, mas na língua, eu sei falar". **Felisberto Maurício, comunidade Santa Maria**

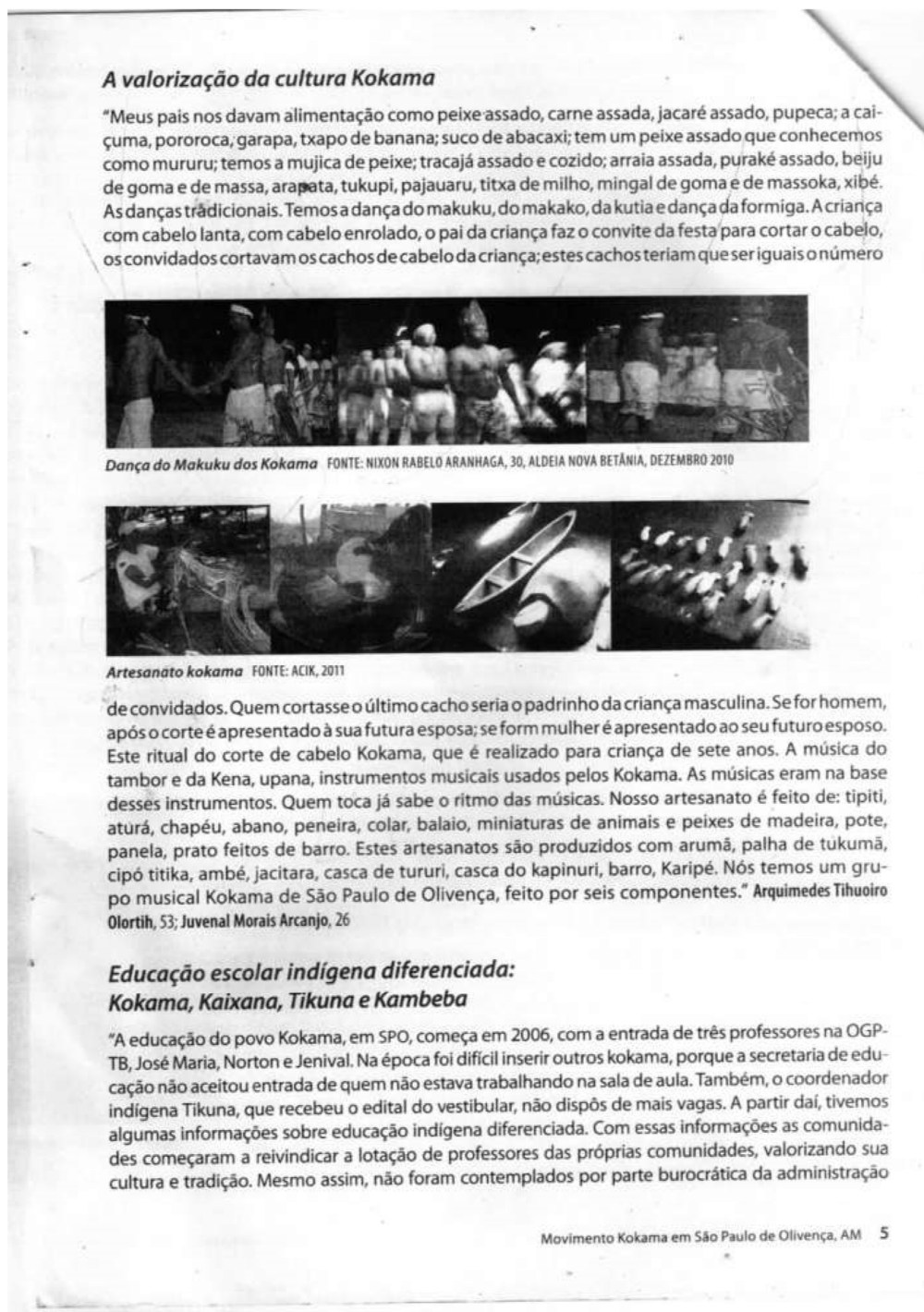


Entrevista: liderança Kokama Felisberto Maurício.
FONTE: GLADEMIR SALES DOS SANTOS, 2010

4 Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia SÉRIE: Movimentos sociais, identidade coletiva e conflitos

Fonte: Nova Cartografia Social da Amazônia, Alfredo Wagner, 2005

Figura 11: Recorte da Nova cartografia Social da Amazônia, referência Kokama



Fonte: Nova Cartografia Social da Amazônia Kokama, Alfredo Wagner, 2005)

Esse diálogo deve ser amplamente participativo, transparente, flexível e livre de pressões para atender as diversidades dos povos indígenas, as comunidades indígenas e ter efeito vinculante, no sentido levar o Estado brasileiro a incorporar o que se dialoga obrigatoriamente na decisão a ser tomada. Queremos que esse documento seja respeitado pelo Governo brasileiro, pelos países e organismos internacionais como documento base de Consulta do povo indígena Kukami-Kukamiria.

Para os indígenas Kukami-Kukamiria tem que ter sangue de origem, tem que ser filho de indígena, tem que pertencer ao povo, é aceito e reconhecido e se autodeclaram. Afirmam “que indígenas que residem em cidades sofrem discriminação, preconceitos e descasos institucional de todos os lados”. (Relato do Indígena Kokama). A forma de organização dos povos da etnia Kokama, em aceitar uma pessoa a fazer parte de sua família indígena, segue algumas ordens: quando for filho indígena e quem define é o pai, exemplo, se o pai for branco e mãe for Kukami-Kukamiria então o filho é branco, mas esse filho meio branco poderá decidir ser Kukami-Kukamiria e se a comunidade o acolher. A autodeclaração é válida para dar essa ajuda momentânea, mas que depende da heteroidentificação que é a aceitação do povo que confirma a veracidade da informação de que alguém pertence ao povo indígena Kukami-Kukamiria. (afirmação do cacique Kokama)

Nas Organizações Sociais Indígenas Nos relatos dos Kukami-Kukamiria existe uma hierarquia representada pelos nossos principais supremos líderes tradicionais dos últimos tempos, denominados Patriarcas Caciques Gerais; Benjamin Samlas, Antônio Januário Samias, Francisco Guerra Samias, Edney da Cunha Samias e seus sucessores.

As organizações superiores:

- Movimento do Patriarcado Cacicado Geral do Povo Indígena Kukami-Kukamiria do Brasil MPKK (Poder tradicional);
- Escola Superior de Pajés (Poder tradicional);
- Federação Indígena do Povo Kukami-Kukamiria do Brasil, Peru e Colômbia (Poder jurídico-administrativo)
- **São nossas organizações de segunda instância:**
- Organizações Kukami-Kukamiria;
- Cacicados municipais;

- Ouvidorias do patriarcado nos municípios;
- Delegacia da Federação nos municípios
- **São nossas organizações de terceira instancia (base):**
- Associações das comunidades Kukami Kukamiria do Estado do Amazonas-Brasil;
- Cacicados locais de Aldeia/Comunidade ou grupos organizados
- Conselhos locais de Anciãos, Fiscais, Guerreiros, Pajés, Artesãos, Professores tradicionais da língua materna das Comunidades.

Todas as organizações supracitadas também devem participar da Consulta prévia, mas jamais podem ser consultadas sozinhas e não decidem nada pelo povo.

Tabela 2: As Lideranças tradicionais

Ord.	Liderança em forma hierárquica	Função
01	Patriarca Cacique Geral	É o supremo guardião da cultura milenar Kukami-Kukamiria e que passa informação aos Caciques Gerais, liderança tradicional, é o organismo permanente, superior e autônomo denominado patriarcado Cacicado Geral com sede na cidade de Tabatinga-AM.
02	Superior Médico Tradicional	Tayta (Pajé-Mestre dos Mestres), Último da hierarquia dos pajés, liderança Tradicional, é o guardião supremo do conhecimento medicinal milenar Kukami-Kukamiria e como Pajé Mestre dos Mestres ensina juntos com outros Pajés-Mestres e gradua os novos pajés.
03	Caciques Gerais de Municípios	Kuraka Ritamakuara se articulam e passam informação aos Caciques locais de sua jurisdição, de seu município, liderança tradicional, é o organismo denominado do Cacicado Geral de Município;
04	Ouvidores do patriarcado de municípios	São os Caciques locais que se articulam e passam informações para todos os moradores da Aldeia ou comunidade, liderança tradicional, é o organismo denominado Cacicado local (do grupo organizado, da Aldeia ou da Comunidade).
05	Caciques de Comunidade-Kuraka	
06	Pajés (médicos tradicionais)	Os pajés são lideranças do conhecimento medicinal na Comunidade que tem também status de comando, liderança tradicional, é o equilíbrio do poder na Comunidade. Cada conhecimento dominado com perfeição vai subindo de grau dentro do sistema de medicina tradicional. Aqui também são membros os curandeiros, sopradores, benzedores e parteiras

07	Artesãos	Os artesãos, são lideranças tradicionais que dominam a técnica de cerâmicas, pinturas corporais, pintura da vestimenta, confeccionam artesanatos, cocás, colares, vestimentas acessórios tradicionais, armas, instrumentos de caça e pesca, instrumentos de agricultura, tintas naturais, dominam as danças, músicas e culinárias. Existe um artesão-mestre que transmite os conhecimentos aos novos artesãos.
08	Idosos falantes maternos que são professores Tradicionais da língua materna	Os guerreiros e guerreiras (os guardas indígenas voluntários, conselheiros tradicionais e fiscais tradicionais) ajudam e cuidam do cacique e do pajé, andam com eles e protegem os territórios e moradores. Existe um idoso que domina a técnica de luta e defesa que é o chefe dos guerreiros.
09	Colegiado dos anciãos	Os anciãos conselheiros (Conselho colegiado de idosos), são os que passam orientação tradicional a comunidade, dão conselhos aos jovens, transmitem os conhecimentos do passado, contam histórias, também são responsáveis pelo Conselho de ética e penalidade dos moradores. Quando um cacique local viola a lei tradicional, abre o Conselho de ética composto por Caciques locais sob a presidência do Cacique geral de município
10	Autoridade dos guerreiros	Os ouvidores do patriarcado cacicado geral, são os que recebem denúncias de violações aos moradores indígenas das aldeias/comunidades e encaminha informação ao patriarca, dão suporte ao cacique geral de município e assessorias aos caciques de comunidade
11	Guerreiros e Guerreiras	Os guerreiros e guerreiras (os guardas indígenas voluntários, conselheiros tradicionais e fiscais tradicionais) ajudam e cuidam do cacique e do pajé, andam com eles e protegem os nossos territórios e nossos moradores. Existe um idoso que domina a técnica de luta e defesa que é o chefe dos guerreiros.
12	Professores tradicionais	Os professores tradicionais da Língua Materna, são os idosos que dominam a escrita e a fala da língua Kukami-Kukamiria e ensinam a língua materna a comunidade. Existem duas falas em nossa língua, de questão biológica, uma masculina e uma feminina que se completam l) A linguista oficial, é membro de nosso povo que estudou para ter conhecimento técnico - científico para manter viva a nossa língua Kukami Kukamiria, que trabalha consultando os idosos falantes Professores tradicionais da Língua Materna.
13	Lideranças Jurídicas	As lideranças jurídico-administrativas Kukami-Kukamiria membros das entidades com atribuições estatutárias que são os Presidentes de entidades civis indígenas, Diretores das entidades civis indígenas, Coordenadores de entidades civis Kukami-Kukamiria, Secretários, Tesoureiros e Fiscais que trabalham na comunidade

		administrativamente nas entidades indígenas organizadas e com projetos. São também os Conselheiros Delegados da Federação nos municípios (Delegacia da Federação nos Municípios), que recebem denúncias das Organizações e Associações indígenas Kukami-Kukamiria e tentam resolver com os órgãos locais e comunicam diretamente o Presidente da Federação.
--	--	---

Fonte: Protocolo de Reconhecimento Étnico, de consulta e consentimento do Povo Indígena Kukami-Kukamiria, 2017.

São as Lideranças jurídicas administrativas

- O Presidente da Federação indígena Kukami-Kukamiria e seus 5 Vices;
- Presidentes das Organizações indígenas Kukami-Kukamiria e seus Vices
- Presidentes das Associações indígenas Kukami-Kukamiria e seus Vices;
- Diretores da Federação, das Associações e Organizações Kukami-Kukamiria;
- Assessores da Federação, das Associações e das Organizações Kukami-Kukamiria;
- Linguista oficial autorizada da língua Kukami-Kukamiria;
- Coordenadores de segmento da Federação, das Associações e Organizações indígenas Kukami-Kukamiria
- Conselheiros Delegados da Federação nos municípios
- Conselheiros Fiscais da Federação, das Associações e das Organizações indígenas
- Kukami-Kukamiria

O alfabeto da Língua Kukami-Kukamiria é prático, simples e não complicado para educação escolar inicial. Tem um total de dezoito letras e desses contendo três dígrafos, que não contamos como letras separadas, pois não conseguimos encontrar grafemas para representá-los. A letra "O" não fazia parte de nosso alfabeto, mas aprovamos recentemente o seu ingresso no alfabeto Kukami-Kukamiria no dia 26 de agosto de 2017.

No Amazonas, entre o povo Kokama, segue-se o padrão de escola rural e, como na maioria dos estabelecimentos de ensino, trabalha-se com as ciências naturais e a história do povo. Não é uma escola diferenciada e apenas algumas disciplinas inserem a cultura indígena.

2.5. Registro da história do “Mestre Supremo” de todo conhecimento da medicina

Tradicional milenar do povo, que é o responsável geral pela Escola Superior de Pajés. Em cada forma o novo pajé do município existe um Cacique Geral de Município que guia os Caciques de Aldeias, cargo de confiança do patriarca, que em consenso os caciques e lideranças escolhem seu cacique geral, que depois de escolhido indica seu sucessor, caso não houver deixa o cargo à disposição da escolha entre os caciques, esse evento é presidido pelo Patriarca ou alguém por ele designado, o cacique geral é diplomado e tem fé pública. (registro do Estatuto Kokama)

Cada Cacique de Aldeia é autônomo nas suas atribuições e guia sua comunidade, que tem apoio na liderança do Pajé da Comunidade e das demais lideranças da comunidade, esse governante é escolhido pelos seus moradores, só pode ser cacique local, se for filho de pai e de mãe Kukami-Kukamiria, esse tipo de cacique pode deixar o cargo também para seu filho se houver aceitação da maioria dos moradores, mas caso o filho não dispõe de boa conduta, o cargo fica à disposição da comunidade.

Em relação as punições quando o cacique cometer algo ilegal, pode perder o cargo o cacique que transgredir os costumes ou violar o código de hora e costumes, tradição, rituais, hierarquia e também como venda de RANI, venda de declaração ou qualquer documento, bem cometer crimes dispostos pelos brancos, como qualquer tipo de tráfico, estupro, pedofilia, falsificação, falsa declaração, roubo, furto, assassinatos e outros crimes dispostos das leis. (documentos do estatuto dos Kokamas).

É realizado uma eleição e depois de eleito, os registros são anexos a ATA e enviado a Federação Kukami-Kukamiria, que expede o diploma de cacique assinado pelo cacique geral de município Presidente da federação e pelo Patriarca.

A família Kukami-Kukamiria no Brasil, no Peru e na Colômbia que falam uma só língua Kukami-Kukamiria. Mas no lado brasileiro estão vivenciando mudanças regionais por necessidades de adaptação a lei Nacional, mas que não afeta ligação ancestral Kukami-Kukamiria no Brasil, no Peru e na Colômbia, um só povo.

Apesar de termos um líder superior, o Patriarca Cacique Geral que representa todo o povo Kukami-Kukamiria no que diz respeito à cultura milenar, ele não decide sozinho as necessidades e desejos.

Quem decide as coisas que afetam todos os Kukami-Kukamiria é a Grande Assembleia Geral do Povo Kukami-Kukamiria, que é um conjunto dos representantes de todas as aldeias, moradores e lideranças conversando entre si, em ajuri e consenso. Essa Grande Assembleia geral poderá ser convocada extraordinariamente caso for necessário e urgente.

As necessidades e demandas locais são feitas em Assembleia local, de cada aldeia, daí passa para a Assembleia Municipal com todas as Aldeias daquele município e daí passa para a Grande Assembleia Geral do Povo Kukami-Kukamiria. Não existe uma Assembleia Regional, não temos divisão de Kukami-Kukamiria do Alto Solimões, do Médio ou Baixo Amazonas, somos um só povo Kukami-Kukamiria.

Lembrando mais uma vez, que como órgãos máximos do Povo Kukami Kukamiria: A Federação Indígena Do Povo Kukami-Kukamiria Do Brasil, Peru e Colômbia (Órgão Jurídico-Administrativo); é o órgão permanente, tradicional do Movimento Patriarcado Cacicado Geral do Povo Indígena Kukami Kukamiria do Brasil, (Órgão supremo tradicional). Como organismos de apoio as várias Associações e Organizações Indígenas Kukami-Kukamiria, sendo que também as Associações e Organizações não tem o poder de tomar decisões sozinhas em nome do povo.

O povo Kokama ou Kukami-Kukamiria possuem de acordo com os relatos no documento (estatuto do Povo Kukami – Kukamiria, a prioridade para eles é a conservação da terra, da floresta, da biodiversidade, dos recursos naturais, demarcação de terras e fortalecimento língua indígena. A continuidade da cultura mesmo morando nas cidades. Não há distinção do povo Kukami-Kukamiria, de quem reside na cidade ou na comunidade/aldeia, pois mesmo vivendo na cidade mantêm os nossos costumes (agrícolas) como artesanatos ou

plantio de economia familiar (agricultura). Mantendo vivo a nossa língua, pintura, cerâmica, colares, cocá, vestimenta, cânticos, orações, curas, chás, bebidas, alimentos etc.

Na cultura dos indígenas Kukami-Kukamiria é necessário algum documento comprobatório, como o atestado de comprovação de prazo indeterminado e declaração assinado por três caciques e lideranças, a rani -Funai como documento de identificação indígena, documento expedido pela FUNAI.

Os Kokamas habitam aldeias e comunidades indígenas nos municípios do Estado do Amazonas. Atualmente muitos Kokamas Kukami-Kukamiria também levam sobrenomes que foram incorporados em diferentes momentos de nossa história, famílias de origens do Alto Solimões e alguns específicos de uma determinada cidade.

Entre este estão: De acordo com as informações retiradas *(Protocolo de reconhecimento Étnico, de consulta e consentimento do povo Indígena Kukami-kukamiria – 25/08/2017)*.

Abensur, Aimane, Aguiar, Aguilar, Ahuanari, Albam, Alcinez, Alencar, Almcida, Alves (Jutaí, Tabatinga e Amaturá), Amacifem, Anaquiri, Anaquiry, Anastacio, Andi, Andrade (São Paulo de Olivença), Aracari, Araújo, Arcanjo (São Paulo de Olivença), Arévalo, Ariano, Aricari, Aricuarima, Arimuia, Arirama, Asiole (Atalaia do Norte), Asipali, Assis (Tabatinga), Auanari, Auanario, Auanaris, Babilônia (Tabatinga), Balieiro (Amaturá), Ballejo (Santo Antonio do Içá), Bancho, Banis, Bardalhes, Barros, Barroso, Basques, Bastos (Amaturá), Batalha, Batista, Bentes, Bento (Amaturá), Bezerra, Braga (Amaturá e Santo Antônio do Içá), Brota, Cactano (Tabatinga), Cahuachi, Cahuasa, Cauasa, Caitano, Cajueiro (Santo Antonio do Içá e Tabatinga), Canache, Canaquia, Cantaga, Canvache, Garcere, Cardena, Cariuasari, Carihuassari, CarvalheoTonantins), Caruacare, Casado (Tabatinga), Casara, Castilho, Castro (Amaturá), Catachunga, Catique, Cavaça, Cauache, Cauachi, Cauamare, Cauasa (Tabatinga), Cauates, Caumari, Cavaca, Cavalcante, Chachari, Chanchari, Chaves, Chistama (Tabatinga), Chujutadi, Chunha, Chuquival, Cobos, Coelho, Comapa, Cooper (Kukami com Americano), Coral, Correa (Amaturá e Santo Antonio do Içá), Costa, Couto (Santo Antonio do Içá), Cruz, Cuasabe, Cuespan, Curinuqui, Da Cruz, Da Silva, Dávila, De Almeida, De Araujo (Tabatinga), De Freitas, De Matos, De Moura, De Oliveira, Dias, Domingo, Do Carmo, Dones, Dos Santos, Erazo (Tabatinga). Eufrazio (Amaturá), Faba, Fanchi, Façanha, Fatama, Faria, Felipe, Fermino (Amaturá), Figueiredo, Filomeno,

Flores (Atalaia do Norte), Franco, Freitas (Alvarães e Fonte Boa), Fumachi, Garcia, Gean (Amaturá), Germana, Germano, Gomes, Gonçalves, Gordom, Graça (Tabatinga), Grandes (Tabatinga e Atalaia do Norte). Guedes (Tabatinga), Guerra, Guerreiro, Guerrero, Guimarães (Amaturá), Haiden, Hayden, Hilario (Tabatinga, Kukami/Caixa), Huanaquiri, Huance, Huane, Huanse, Huanuiri, Huarin, Huayta, Icahuate, Icomiena (Amaturá), Inácio (Amaturá), Inaquiri, Inuma, Ipuchima, Izuisa, Jaramillo, Jean, Junio (São Paulo de Olivença), Lancha, Laranhaga, Laranja (Santo Antônio do Içá), Laranjeira, Laurente, Leite, Leitão, Leonardo, Lima, Linares (Atalaia do Norte), Linhares, Lomas, Lopes, Lozada, Lucas, Lujan (Tabatinga), Maca, Macahuachi, Macario, Macedo, Machado (Fonte Boa), Macuiama, Macuyama, Mafra (Santo Antônio do Içá, Amaturá e São Paulo de Olivença), Maia, Maia, Malafaia (Amaturá e Santo Antônio do Içá), Maldonado, Mananita, Manrique, Manuiama, Manuyama, Mapiama, Marcelo, Maricaua, Marin, Marinho (Santo Antônio do Içá e Benjamin Constant), Marite, Marques (Santo Antônio do Içá), Marquez, Martines, Martins, Marulanda (Tabatinga), Maytahuari, Melo (Amaturá e Santo Antônio do Içá), Medina, Mendes (Santo Antônio do Içá e Benjamin Constant), Menezes (Santo Antônio do Içá). Miller (Kukami com Alemão), Moçambite, Montalvão (São Paulo de Olivença), Montes, Moraes (Tabatinga), Moraiari, Morais, Morales, Moralles (Santo Antônio do Içá), Moreira, Moreno, Mota, Moura (Benjamin Constant), Mourão, Mozombite, Muraiare, Murayari, Nascimento, Nazario, Neves (Amaturá) Nilo, Niveira, Nogueira (Amaturá e Santo Antônio do Içá), Noriega, Nube, Nunes (Santo Antônio do Içá), Nunhes, Oliveira, Pacaio, Pacaya, Paima, Paiva, Panduro, Paredes, Patricio, Pedrosa, Pedroza, Penedo, Penha (Tabatinga), Pereira, Peres, Pevas, Peso, Pezo, Pinheiro, Pinto, Pipa, Pisco, Pissango (Atalaia do Norte), Plascido, Portilho, Portillo (Atalaia do Norte), Prado (Santo Antônio do Içá), Prisco, Quicube, Rabelo, Ramires, Ramos, Reategue (Kukami com Frances), Reateque, Rego, Reis (Tabatinga, Amaturá, São Paulo de Olivença e Santo Antônio do Içá), Renchecho. (Amaturá), Rengifo, Restrepo, Ribeiro, Ricopa, Rimachi, Rimate, Rios, Rivera, Rocha, Rodrigues, Rojas, Romaina, Rosas, Rubem, Rubim, Rufino, Ruiz, Sajamir, Saldanha, Sales, Salvino (Tabatinga), Sambrano (Alto Solimões), Samia Samires, Sampaio, Sammp, Sanches (Amaturá), Sanchez (Amaturá), Sangama, Santa, Santana, Santiago, Saquiray (Kukami com Japonês), Sarate, Satiro, Seabra, Serpa, Serras, Sevalho, Shahuano, Sias, Silvano, Silveira (Amaturá), Sinarau, Sintras, Silvano, Soares (Amaturá), Taite, Talecio, Talexio, Tamaio, Tamani, Tamanho, Tango, Tangoa, Tapaiuri, Tapayuri, Taricuarima, Taricuayima, Tavares, Tello, Tenazon (Ticuna com Kukam). **Fonte (Protocolo de reconhecimento Étnico, de consulta e consentimento do povo Indígena Kukami-kukamiria – 25/08/2017).**

2.6. A presença multiétnica na cidade de Manaus: a cultura e vida social dos indígenas e não-indígenas

A presença dos indígenas na cidade de Manaus é crescente e visível, ganhou maior notoriedade com a adesão da Lei Federal n 6.001/1973 disposta no Estatuto do indígena, no artigo 3, inciso I afirma que indígena é "todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional". Nos grupos étnicos existem diferentes formas de identificação. No povo Kokama para o indígena é necessário a identificação, como a confirmação realizada pela comunidade tradicional, a heteroidentificação necessária atestado e/ou declaração de comprovação indígena.

A identificação do indígena Kokama é de linhagem confirmada pelos sobrenomes que surgiram dos clãs que continuam mantidos ou foram adaptados por padrinhos de batismos cristãos, padrões e até mesmo mudado na ocasião de registros nos Cartórios do Alto Solimões-Estado do Amazonas no Brasil. Sabe-se que inúmeros indígenas do povo Kokama ao realizar o processo de migração não se auto identificou como indígena da referida etnia, e não possui registro. Por inúmeros motivos, como preconceito, perseguição, foram levados a negar a própria identidade, integrados forçadamente, catequizados para esquecer os rituais, foram ensinados a negar quem eram e a acreditar desonestamente que a natureza é separada dos indígenas e que os indígenas não fazem parte da natureza.

2.7. Os Kokamas na Cidade de Manaus - Contribuições retiradas do documento oficial do povo Kokama: Associação dos Indígenas da etnia Kokamas residentes no município de Manaus-Am.

Estudos realizados anteriormente sobre indígenas que vivem no contexto urbano, elaborados por associações indígenas, órgão governamental Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno - COPIME, em 2015 foi realizado mapeamento dos povos indígenas que residiam na cidade de Manaus, identificando-se mais 34 etnias Munduruku, Tikuna, Sateré-Mawé, Dessana, Tukano, Miranha, Kaixana, Baré, Kokama, Apurinã, Tuyuka, Piratapuya, Camaxilra, Kambeba, Mura, Maraguás, Baniwa, Macuxi, Wanano, Tariano, Bará, Arara (Aripuanã), Karapãna, Barasana,

Anambé, Deni, Kanamari, Katukina, Kubeo, Kulina, Marubo, Paumari, Arara do Pará e Manchineri. Em vários bairros da capital amazonense. *Fonte (COPIME, 2019)*

No que se refere à língua, os dados indicam 7 línguas faladas - Munduruku, Tikuna, Mawé, Mura, Dessano, Tukano, Baré, Língua geral amazônica (Nheengatu) Piratapuya, Wanano, Apurinã, Tariano, Kaixana, Kokama, Karapãna, Tuyuka, Barasana, Baniwa e Kambeba - *Fonte (COPIME, 2019)*

Far-se-á um corte com os indígenas da etnia Kokama que residem em Manaus, com as atribuições culturais que cada localidade desenvolve.

As Comunidades Kokama em Manaus (registro do protocolo de reconhecimento étnico povo Kukami-kukamiria –Kokama)

No dia 28 de março de 2018, chegaram em Manaus onde reuniram-se na casa do cacique geral do Povo Kokama de Manaus senhor Sebastião Castilho Gomes. Onde reunimos reuniram-se as lideranças e abordaram ações como as visitas as comunidade indígenas Kokama, e os trabalhos que seriam desenvolvidos em Manaus, trabalho esses de levantamento e de triagem do povo Kokama para saber quantas e quais são as comunidades e suas lideranças (caciques e associações) para os órgãos competentes tenham conhecimento dos tais, seus anseios suas dificuldades e suas contribuições, as lideranças presentes na reunião presidente da Federação Kokama Glades Ramires, Vice-presidente da Federação Ana Milena Marulanda, Ouvidora do MPKK Suzete Almeida Ramos, Cacique Elaine Moreira Girão e a equipe da Assessoria). Pelos moldes da convenção 169 da OIT, Lei 6001 estatutos do indígena, decreto n 6040 art. 3 da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e consulta ao nosso protocolo de consulta com consentimento, assim nós reconhecemos como Kokama (Kukami-kukamiria).

2.8. Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno – COPIME

Manaus (AM) é a cidade mais populosa da Amazônia brasileira com quase 2 milhões de habitantes (IBGE, 2010), distribuídos em 63 bairros por uma área de mais de 11 mil km². Os mapas de autoidentificação que elaboramos com integrantes da **Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME)**, em 2015, identificou 34 etnias em

51 bairros, sendo elas: Munduruku, Tikuna, Sateré-Mawé, Dessana, Tukano, Miranha, Kaixana, Baré, Kokama, Apurinã, Tuyuka, Piratapuya, Kamaiura, Kambeba, Mura, Maraguá, Baniwa, Macuxi, Wanano, Tariano, Bará, Arara [do Aripuanã], Karapãna, Barasana, Anambé, Deni, Kanamari, Katukina, Kubeo, Kulina, Marubo, Paumari, Arara do Pará e Manchineri. (Fonte: www.indigenasemcidades.com acessado em 22 maio de 2019)

Figura 12: Mapa da autoidentificação das etnias indígenas em Manaus



Fonte: www.indigenasemcidades.com acessado em 22 maio de 2019

A COPIME realiza um trabalho, onde buscar dentro da legalização brasileira, dar voz e visibilidade aos povos indígenas que vivem no contexto urbano, no qual pode-se fazer um recorte dos povos indígenas que vivem na cidade de Manaus e entorno. A Associação COPIME, estrutura-se com: Coordenação Geral, e outras sub- coordenação.

As organizações como a COPIME e outras organizações indígenas existentes em Manaus foram construídas por lutas dos povos indígenas por respeito, direitos sociais. Uma das lutas que os indígenas integrantes da Copime, procuram através do movimento indígena em ter um representante no Conselho Municipal de Educação, porque até hoje de acordo com as informações colidas, não existe uma representatividade no referido conselho. “É importante

ter a representatividade nessa casa por ser o lugar onde se discuti as políticas públicas de educação voltadas aos indígenas”. (relato da administradora da Copime).

Conselho precisa contemplar essa participação dos indígenas no Conselho Municipal, discutir as pautas dos professores, discutir os anseios dos indígenas que vivem em contexto urbano em relação a educação dos indígenas nascidos na cidade, outro ponto de referência das lutas é por escolas indígenas para os indígenas. Manaus é uma cidade na Amazônia, com um quantitativo grande de indígenas vivendo em seu contexto, historicamente os indígenas sempre estiverem aqui, e permanecem até os dias atuais.

Figura 13: Mapa da autoidentificação das línguas faladas indígenas em Manaus

Fonte: www.indigenasemcidades.com acessado em 22 maio de 2019

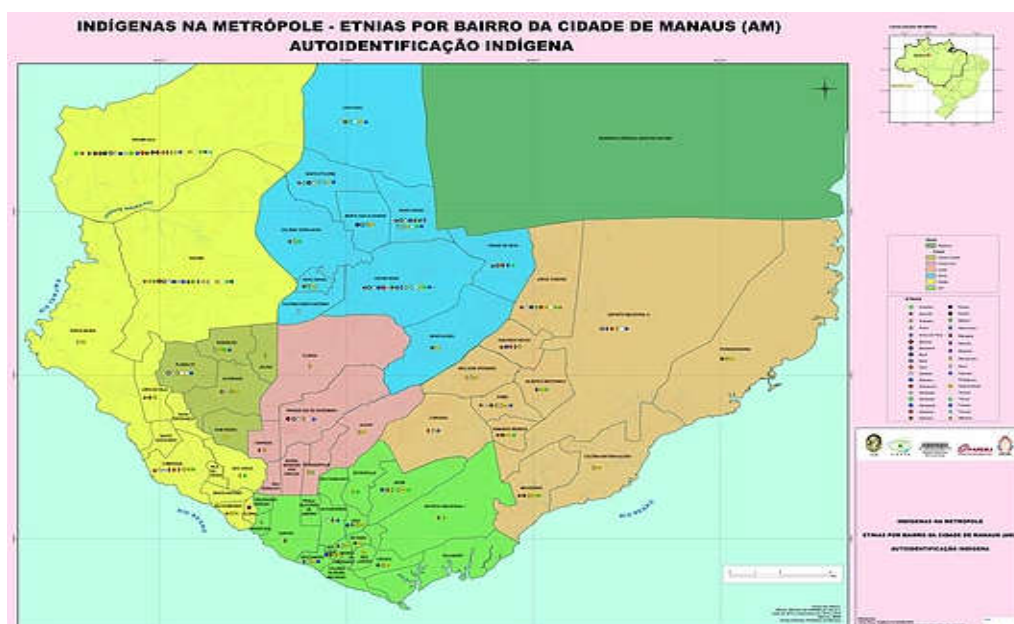


Figura 14: Mapa da autoidentificação das etnias indígenas em Manaus por bairro



Figura 16, Fonte, www.facebook.com/Copime, acessado dia 12/06/2019)

3. CAPÍTULO 3 – AS COMUNIDADE INDÍGENAS QUE SE AUTO DECLARAM KOKAMA LOCALIZADAS EM MANAUS.

No contexto urbano, existem uma quantidade significativa de indígenas, que vivem localidades distante do centro da cidade de Manaus, com características parecidas: sem saneamento básico, estrutura de bairro. Essas localidades foram escolhidas estrategicamente pelos indígenas por permitir uma forma de controle, melhor convívio social. Dentre essas localidades estão elencadas:

1. Comunidade **Ramal do Brasileirinho** Nova Esperança Kokama do ramal do Brasileirinho, localizada no Bairro Puraquequara II, no ramal do Brasileirinho, km-8, ramal-08 na cidade de Manaus-AM, as famílias indígenas da etnia Kokama possuem uma, organização bem definida com local de produção de artesanato, horta comunitária, centro cultural e o centro educacional Atawanã Kwaratxi Kokama. Na comunidade há um projeto em plena atividade, que é a “roça comunitária”, com vários tipos de plantio, tais como horta, mandioca, macaxeira, cará, jerimum e outros. O resultado de todas essas atividades, sobretudo a autonomia na gestão da relação com os recursos naturais, é fruto de muito trabalho das lideranças e de toda a comunidade, que espera ansiosamente conseguir regularizar sua terra para ter sua escola.

2. Comunidade **Nações Indígenas - Tarumã - Zona Oeste** de Manaus a comunidade tem representação em 3 caciques das etnias, Kokama, Mura, Miranha, a comunidade possui uma quantidade significativa de etnias, um Centro Educacional Indígena, chapéu de palha que utilizado como centro cultural, possui uma quantidade de árvores frutíferas plantadas pelos moradores.

3. Comunidade Kokama Aldeia Karna – A comunidade fica localizada na zona norte e tem como representantes, Eliziario Rodrigues Arirama e Pedro Kokama dão base as famílias cadastradas no bairro **João Paulo I**, seus caciques são respeitados líderes no movimento comunidade vivem de acordo com a tradição Kokama pouco acima da comunidade além de sobreviverem do uma comunidade calma e pacata onde as famílias vivem em paz um terreno cedido para plantio.

4. Comunidade Kokama Imakana Riai Kiwi - **Cidadão 12** - Monte das Oliveiras. A comunidade fica localizada na Avenida Preciosa, n. 1248 Monte das Oliveira e Cidadão 12 (sede do processo de regularização), os Kokama que residem nessa parte do bairro onde tem como senhoras Geisa e Elaine surgiu da iniciativa de organizar os Kokama residentes no bairro terreno trabalham conjunto cidadão 12 a maioria trabalha com artesanato e alguns que possuem ligação com a agricultura. Os Kokama residente desse bairro e membros dessa associação que leva o mesmo nome de Imakana riai Kiwi sobrevivem da cultura do artesanato e agricultura a maioria dos seus membros possuem Carteiras de Artesãos. O Cacique titulares são Geisa Kelly Moreira Campos e Elaine Cristina Moreira Girão.

5. Comunidade Kokama Tubal Caim – **Santa Etelvina** (comunidade urbana) A comunidade fica localizada na rua Tubal Caim, n. 91 Santa Etelvina – lote Santa Tereza (sede da associação em processo de regularização), os Kokama que residem nessa parte do bairro onde tem como cacique a senhora Tatiana da Silva Serrão e seu segundo cacique Jackson Luiz Alves, os Kokama residente desse bairro e membros dessa associação que leva o mesmo nome da rua sobrevivem da cultura dos seus membros possuem Carteiras de Artesãos, são unidos e trabalham em bem comum ajudando uns aos outros. O Cacique titulares Tatiana da Silva Serrão e Jackson Luiz Alves.

6. Comunidade Kokama do **Grande Vitoria-Centro Cultural Isentsu Kumutun**. Localizada no Grande Vitoria com Centro Cultural Isentsu Kumutun onde se desenvolve um excelente trabalho com o processo de fortalecimento da língua Kokama através da música e de aulas ministradas no espaço cultural sobrevivem da cultura do artesanato a maioria dos seus membros. O Cacique titular e Francisco Braga Maricaua. A comunidade também trabalha com artesanato também seus caciques são os irmãos Oscilei e Alex Mafra de existe a frente da Comunidade Kokama Dona Edite da Silva Kokama (comunidade Urbana). E uma comunidade na Aparecida com agrupamento familiar onde a sua sustentabilidade e o Artesanato Caciques-Railson Felix Reis e Eliana Pereira Arcanjo.

Comunidade surgiu da necessidade de agregar os Kokama residente no **Grande Vitoria** a comunidade tem uma sede provisória da associação que leva o mesmo nome, também possuem um local de cultivo de roça caça e pesca no lago do timbó no rio Janauca em Manacapuru onde cultivam suas roças, pescam e lá esses Kokama tem uma sala de aula improvisada onde funciona de 2 em 2 sábados o ensino da língua

Kokama e saberes tradicionais e ancestrais iniciativa esta dos próprios Kokama residente nessa comunidade localizada na Rua: Guaraná, n 258 São José, Cep: 69 0866-58, Manaus-Am. A Comunidade sempre realiza ações voltadas para a revitalização da língua e da cultura Kokama, sempre mobilizando os comunitários, associados ou não a participarem dessas mobilizações para o resgate da língua e da cultura Kokama.

7. Comunidade **Parque das Tribos** - (comunidade Urbana). Chefiada pelo cacique Messias Moreira Martins Cacique a comunidade localiza-se no Bairro Tarumã, Zona Oeste de Manaus. O parque é habitado por indígenas de etnias diferentes, mas com predominância da etnia Kokoma. A cultura indígena é vivida a Tribos vivem aproximadamente 28 famílias Kokama residentes.

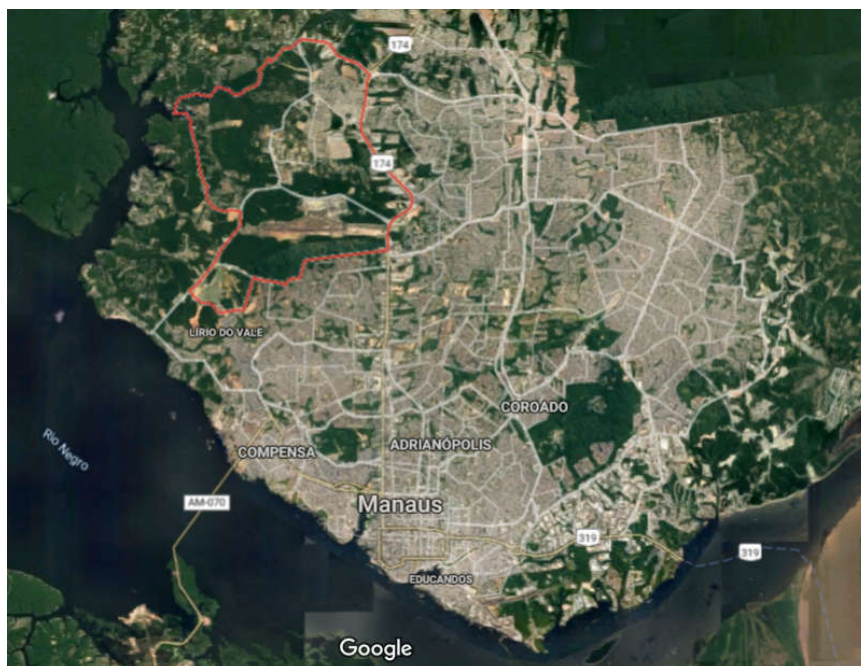
8. Comunidade Indígena **Monte Horebe II** - (comunidade Urbana) assentamento indígena Monte Horebe tem como cacique a senhora Maria de Jesus na qual comanda o assentamento, em que habitam várias etnias, foram emitidas 25 declarações nesse assentamento, o mesmo possui campo de futebol e já está sendo construída uma escola para atender a demanda dos alunos que residem ali. Assentamento Indígena Ysuarate (comunidade Urbana) o está em início mais residem 36 Kokama.

3.1. Lócus da Pesquisa de Campo.

Situado na Zona Oeste da cidade, o Tarumã possui 8243.25 hectares de área, o que o torna o bairro com maior extensão territorial de Manaus, fazendo fronteira com Ponta Negra, Lírio do Vale, Planalto, Redenção, Bairro da Paz, Colônia Santo Antônio, Novo Israel, Colônia Terra Nova e Santa Etelvina. O bairro tem trezentos logradouros, entre ruas, avenidas, alamedas, estradas, ramais e vias.

Historicamente o bairro tarumã foi uma das primeiras localidades de Manaus a ter registros indígenas, conforme alguns escritores, entre eles Moacir de Andrade, em "Manaus, Ruas, Fachadas e Varandas", e Mario Ypiranga Monteiro, em "Roteiro Histórico de Manaus", foi onde hoje está o bairro, por volta de 1657, o ponto inicial da colonização da cidade de Manaus. Mario Ypiranga, por exemplo, diz que o local era habitado por índios aruaque e alófila, quando da chegada de uma tropa de resgate que fincou uma cruz jesuítica e batizou o local com o nome de Missão do Tarumã.

Figura 16: Mapa da cidade de Manaus e seus bairros com marcação no bairro Tarumã.



Vista panorâmica da Cidade de Manaus, destaque bairro Tarumã.

Fonte: www.maps.google.com acessado 27/05/2019

Faziam parte dessa expedição frei Teodósio e Pedro da Costa Favela, este apontado por historiadores como o mais famoso matador de índios da história do Amazonas. Esta tropa funda o primeiro núcleo cristão no vale do Rio Negro. O Intelectual Amazônida Moacir de Andrade fala de uma segunda tropa de resgate que voltou para continuar com a colonização e dar início à extração de drogas do sertão, rebatizando o local de Arraial do Tarumã. Este nome vem sendo usado ao longo dos séculos e faz referência ao rio Tarumã, que desemboca na margem esquerda do rio Negro. Fonte (ANDRADE, Moacir, 2006).

Como dito anteriormente, nessa localidade instalou-se a “Missão Tarumã”, que se tornou a base de descanso e de negociação para o descimento. Todavia, com a expulsão dos jesuítas século XVII, ocorreram algumas mudanças na missão.

Outro momento marcante que se deu no período áureo da borracha, o antigo arraial era formado por área de grandes sítios e fazendas, que forneciam à cidade areia, barro, madeira, pedra, carvão, peixes. Era um lugar que abastecia matéria-prima para as construções da cidade de Manaus, a qual entrava num processo acelerado de urbanização. O lugar era visitado pela população da época em razão das suas belezas naturais, com belíssimas

corredeiras e grandes areais. Porém, essa exploração, sem precedentes, dos recursos naturais ao longo dos anos causou prejuízos à flora, fauna, pássaros e animais do Tarumã, fonte (ANDRADE, 2006).

Hoje, o bairro Tarumã possui uma variada infraestrutura voltada ao turismo como restaurantes, bares, casas noturnas, além de inúmeros condomínios de alto luxo como: Parque do Lago, Vitória, Vivenda do Pontal, Mediterrâneo, residencial Solimões. Além disso, há, ainda, parque náutico Marina Tauá, clubes de veraneio como: Clube dos Oficiais da Aeronáutica, Bancrévea, Cetu, o cemitério Parque Tarumã, o Aeroporto Internacional Eduardo Gomes e o Sistema de Vigilância da Amazônia (SIVAM), além de inúmeras indústrias (JORNAL A CRÍTICA, 2013).

O Tarumã é um bairro de grande especulação imobiliária e, ao mesmo tempo, lugar de ocupações de terra. O referido bairro foi criado pelo Decreto Municipal nº 1.401, de 14 de janeiro de 2010, está situado na zona oeste da cidade de Manaus, possui 3.928 hectares de área, representando o bairro com maior extensão territorial de Manaus. O Tarumã faz fronteira com os bairros da Ponta Negra, Lírio do Vale, Planalto, Redenção, Bairro da Paz, Colônia Terra Nova, Novo Israel, Santa Etelvina. Possui treze logradouros (ruas, avenidas, estradas, ramais, vias) (MANAUS, 2010). Tarumã é um bairro do município brasileiro de Manaus. Pertencente à Zona Oeste da cidade, tem uma população de 28 057 habitantes, conforme Censo brasileiro de 2010. Até o ano de 2006, era considerado parte da área rural, porém, foi integrado à Zona Oeste da cidade.

Integram o bairro: os conjuntos Áurea Braga (Parque Cidadão X) 1ª e 2ª etapa; os loteamentos Parque Riachuelo I e II, Parque Rio Solimões, Parque São Pedro, Villa Suíça, Paraíso Tropical, Parque das Mansões, Parque do Lago, Nova Friburgo, Abrahinópolis e Barra do Cetur. E os condomínios ali situados, grande número de condomínios residenciais fechados, como Parque do Lago, Vitória, Vivenda do Pontal, Condomínio Mediterrâneo, Parque Riachuelo, Residencial Solimões, Vivenda Verde, Parque Náutico Bancrévea, Jardim Tarumãzinho entre outros. Encontra-se em sua área o Aeroporto Internacional de Manaus, o Sivam (Sistema de Vigilância da Amazônia), o Clube do Cetur e o cemitério Parque Tarumã, além de várias indústrias.

Mesmo sendo uma área preferencialmente residencial, o bairro apresenta um comércio diversificado que atende às necessidades dos moradores, com padarias, pequenos

mercados, agência lotérica, restaurantes e lanchonetes. Também apresenta uma animada vida noturna, com os bares recebendo público variado vindo dos bairros vizinhos. Com grandes áreas verdes, o bairro possui ainda campos de futebol e quadras poliesportivas, destinados à prática desportiva dos comunitários.

3.2. A Comunidade Nações Indígenas

A comunidade Nações Indígenas, foi criada por famílias que se organizaram e ocuparam a terra devolutas do município no bairro Tarumã. (Fonte Jornal Em tempo). Por conta dessa realidade e pelo interesse em compreender a complexidade que envolve os indígenas em contexto urbanos, fazendo um estudo a Comunidade Nações Indígenas localizada no bairro Tarumã da cidade de Manaus e a tomou-se como objeto privilegiado da pesquisa.



Foto 2: Mapa da Comunidade Nações Indígenas

Fonte: www.maps.google.com – acessado 27/05/2019

3.3. Histórico da fundação da Comunidade (relatada no estatuto dos indígenas Kokoma)

Na madrugada de 19 de abril de 2011, um grupo de 14 famílias indígenas chegou a um terreno baldio do bairro Tarumã, na zona oeste de Manaus. A data foi escolhida estrategicamente pelo líder do grupo, o indígena Sebastião Castilho Gomes, mais conhecido como cacique Sebastião Kokama (sobrenome que faz referência à sua etnia). No dia 20 de abril, já se contabilizavam 30 famílias e, nas semanas seguintes, o número chegou a mais de 100. Passados 8 anos do dia do início da comunidade, a área é uma comunidade consolidada em Manaus. Mesmo destituídos de serviços básicos de urbanização (água, luz, rua asfaltada, escola, posto de saúde) e vivendo em moradias precárias (algumas delas de madeira e lona), os indígenas classificam o local como um "bairro" batizado de Nações Indígenas. Provavelmente o único do gênero no país localizado dentro da zona urbana de uma grande cidade. Os moradores são indígenas, e os moradores que não são indígenas são os cônjuges.

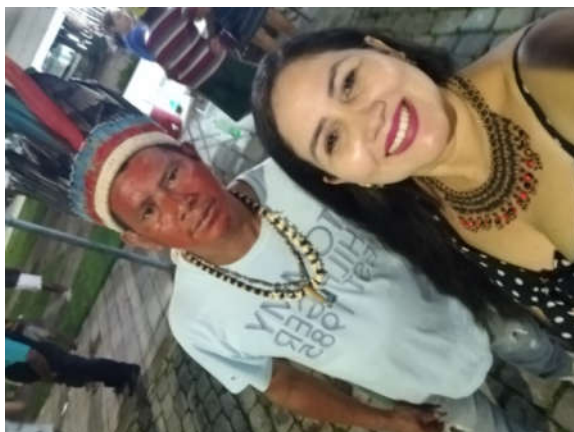
O levantamento começou na manhã do dia 29 de março e terminou no dia seguinte, onde o serviço de levantamento e triagem dos Kokama foi feita através da emissão das declarações de Etnia e de vínculo com a comunidade indígena, este documento oferecido de forma gratuita por delegados e ouvidores credenciados e legitimados pela federação no último dia de visita a comunidade bairro das Nações Indígenas foi feita uma amostragem de vídeos sobre o povo Kokama (Kukami-kukamiria) e sobre a história do movimento Kokama em Manaus. O Cacique do Bairro das Nações Indígenas e Sebastião Castilho Gomes.

Foto 3: Imagem do cacique da Kokama - Fonte pesquisa de Campo (GUEDES, vide autorização Cacique Sebastião Kokama)



Fonte: Relatório das atividades das comunidades Kokamas Manaus- 28/03/2018).

Foto 4: Líder Augusto Mura



Fonte: GUEDES, via autorização do líder Augusto Mura presidente da Comunidade

Os indígenas ocupam as terras estrategicamente, em Manaus nos locais mais distantes do centro com os serviços públicos não presente. As ocupações de terras, realizadas pelos indígenas fazem ocupações coletivas de terrenos desocupados. Mas quando as ocupações ocorrem aparecem “donos” se auto declarando, pessoas dos setores públicos ou privados. No caso da Comunidade Nações Indígenas não foi diferente, ao perceberem a ocupação do terreno por indígenas sobre a liderança de 3 (três) caciques líderes das etnias indígenas: Kokama, Miranha e Mura organizaram e estavam com suas famílias no terreno ocupado. Mas o poder público acionou as forças militares para a retirada dos indígenas, houve conflitos físicos, a polícia estava fortemente armada, e os indígenas permaneciam e lutavam bravamente para permanecer no local.

O nome dado à Comunidade Nações Indígenas é uma referência direta à diversidade étnica da comunidade, uma vez que foi identificada a presença de 13 etnias indígenas oriundos de diferentes regiões do Amazonas e de outros estados da região norte, repartindo uma área de aproximadamente 4 hectares (10.000 m), com lotes de terra de 8m x 20m (160m), destinada a 260 famílias.

De acordo com esta pesquisa, o aspecto marcante das Nações Indígenas é a existência de várias etnias compartilhando um mesmo espaço geográfico, fazendo deste assentamento o de maior diversidade étnica da capital.

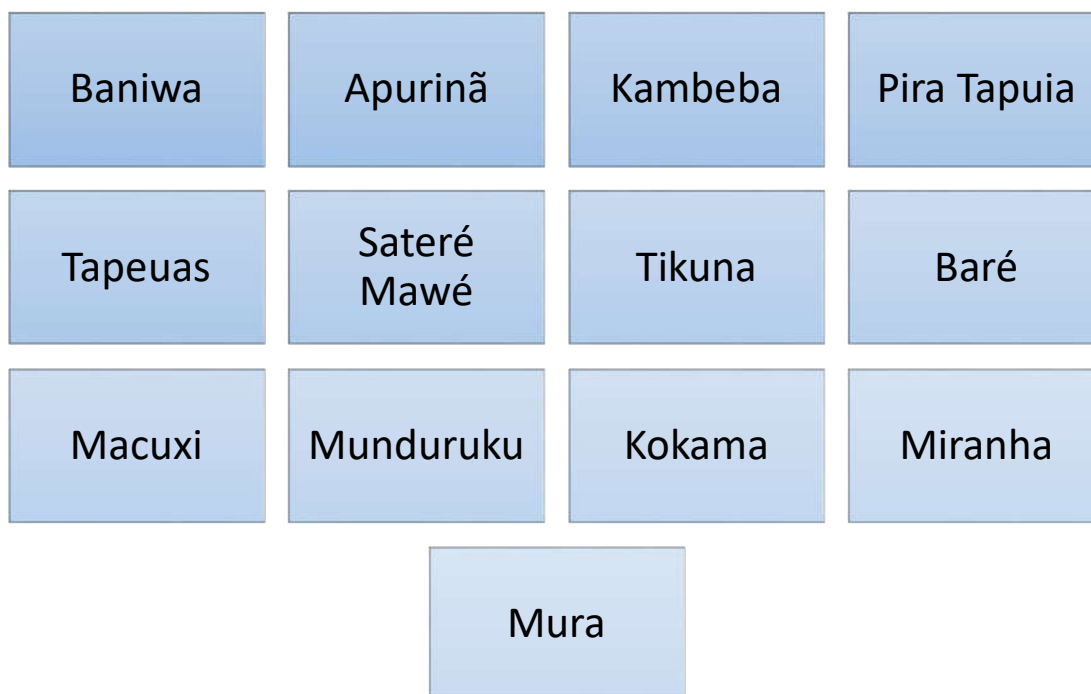


Imagem: histórico da Comunidade Nações Indígenas

Fonte: GUEDES, etnias residentes na Comunidade nações Indígenas, 2019

A partir da observação direta, foi verificado que essa população é formada por crianças, jovens, adultos e idosos. A maioria apresenta níveis de escolaridade elementar e se valem do trabalho informal para sobreviver: faxineiros, verdureiros, auxiliares de pedreiro, desempregados, alguns trabalham de carteira assinada em empresas no distrito industrial.

Em visita a comunidade de modo a observar a caracterização do local, notou-se a ausência de infraestrutura de saneamento básico, energia elétrica pública e equipamentos públicos de prestação de serviço à comunidade. O Local é caracterizado por 6 (seis) ruas transversais, com divisão de parte baixa e alta.

Em relação a água não há sistema público de água. Os indígenas construíram um poço artesiano e mantido pelos moradores da comunidade. O sistema de energia elétrica é retirado dos postes da rua principal que dá acesso a Comunidade Nações Indígena. E como relatado anteriormente não há sistema de esgoto, os dejetos são direcionados no antigo sistema de fossa (latrina). Não existe coleta seletiva de lixo.

Foto 5: Rua principal que dá acesso a comunidade



Fonte: GUEDES, 2019

Um das características observadas sobre a área verde da comunidade, pode-se notar uma grande variedade de flora, árvores frutíferas como: goiabeiras, açaí, mangueira, coqueiro, jambeiro. De acordo com os relatos foram todas plantadas pelos moradores da comunidade, quando chegaram no local. Enfatizam que as necessidades de plantar árvores frutíferas fazem parte da cultura dos indígenas.

Foto 6: Vista da parte de cima da Comunidade



Fonte: GUEDES, 2019

Foto 7: Guedes em visita a comunidade, acompanhada das lideranças



Fonte: GUEDES, 2019

Neste sentido é interessante destacar as inúmeras etnias presente na cidade de Manaus foram obrigadas (des) territorializar para sobreviver na cidade, de forma geral os grupos étnicos aos poucos vão superando as dificuldades. Destacamos a iniciativa dos moradores da comunidade em trabalhar a questão da língua entre os “parentes” mais jovens reforçando seus ethos.

Na comunidade a presença de instituições religiosas representada na igreja evangélica, e outra católica que possui na sua estrutura organizacional, projetos que envolvem os moradores da comunidade em ações sociais, religiosas. Enfatiza-se a atuação da Igreja Católica, por meio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Caritas Brasileira.

Relacionando com o tema da pesquisa, pode-se enfatizar que a educação escolar indígena na Comunidade Nações Indígena, não existe escola pública regular na comunidade. E existem adultos, jovens e criança em idade escolar, que estão frequentando a escola mais

próxima, que fica em torno de 4 km da comunidade, percorrem essa distância a pé até a escola. *Fonte (observação de moradores deslocando para a escola mais próxima).*

Ainda destaca que esse cenário de expansão tanto da língua como dos costumes, esta ampliação ocorre em razão das escolas indígenas, estes espaços educacionais são complexos pois vivem num dilema entre as barreiras legais, pedagógicas inseridas pela “educação indígena” e as reais demandas das comunidades étnicas localizadas.

Na comunidade Nações Indígenas existe uma professora, contratada pela secretaria Municipal de Educação, que realiza o trabalho com a língua geral indígena, a referida professora é de etnia mura. Vale destacar a dificuldade de trabalhar com os indígenas nascido em Manaus, afirmando que na comunidade existe várias etnias.

O trabalho que a professora realiza, acontece no espaço cedido, pois no momento o chapéu de palha com o passar do tempo, desgastou e caiu uma parte. As lideranças da comunidade, estão lutando para construir um novo local onde as aulas possam ocorrer normalmente. Em relação a professora trabalha de forma “bilíngue”, pois, embora as aulas sejam ministradas em Português, a professora, de origem mura, trabalha também com uma língua geral, comum a todas as etnias, trabalha também, aspectos da cultura indígena das diferentes etnias, cujo objetivo é fortalecer a identidade étnica.

A professora é contratada da SEMED, e recebe o assessoramento pela mesma instituição, a qual possui a estrutura pedagógica citada anteriormente, o trabalho de resgate cultural realizado pela professora com o envolvimento da comunidade principalmente os mais experientes, os (anciãos) em um trabalho conjunto com a mesma, passam também a ser professores por meio do ensino das palavras, das lendas e tradições, a professora e os alunos vão fortalecendo a cultura indígena e a aprendizagem vai acontecendo no processo de resgate de cultura, fortalecimento.



Foto 8: Imagem do chapéu de palha, que estava em funcionamento até 2018)

Fonte: GUEDES

Foto 9: pesquisa de campo, ano 2019. Imagem do chapéu de palha, que estava em funcionamento até 2018)



Fonte: GUEDES, 2019

Nessa conceituação podemos dizer que a Comunidade, mesmo sendo constituída por diferentes etnias e apresentar-se localizada em um centro urbano, percebe-se participar das atividades culturais que acontecem em Manaus, como as feiras onde os povos indígenas

se apresentam, um grupo de dança composto por integrantes da comunidade nações indígenas realizam apresentações. Outros indígenas confeccionam artesanatos para exposição e vendas. E fortalecendo estratégias étnicas no contexto urbano. Ratificando que a condição de ser indígena continua sendo construída e reconstruída na Comunidade, e no contexto urbano.

3.4. Antropologia Social E Cultural Dos Indígenas Moradores Da Comunidade, A Vida Social No Contexto Urbano.

Denominar o conceito de cultura na atualidade, é necessário buscar nos séculos passados os pensamentos dos antropólogos naturalistas, como Tylor (1871), que foi primeiro antropólogo a dar nome ao conceito de cultura, nas primeiras linhas de cultura primitiva: cultura ... “é o todo o complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes, e todas as outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. Esse pensamento foi utilizado por inúmeros antropólogos que viam a cultura como algo definido como um comportamento característico da espécie humana, que foi adquirido pela aprendizagem e transmitido de um indivíduo, grupo ou geração a outro, através de herança social. Do início da colonização aos dias atuais.

Estudos foram realizados sobre cultura e novas definições foram empregadas, alguns antropólogos em continuidade as pesquisas sobre cultura, começam a analisar a cultura como uma abstração, como afirma Kroeber e Kluckhohn (1952) “Cultura é uma abstração do pensamento humano concreto, mas em si própria não é comportamento”. Diante desse posicionamento há uma série de teorias que diferem desse pensamento, que será visto no decorrer do estudo.

No decorrer da pesquisa, algumas fontes sobre os indígenas que vivem em contexto urbano foram consultadas para embasamento teórico sobre o referido trabalho. Leituras de jornais, blogs, associações indígenas, residentes em Manaus.

De acordo com informações do Jornal em Tempo (2010) A comunidade Nações Indígenas as pessoas que residem, são de etnias diferentes, oriundos de lugares diferentes, com traços físicos e mentais que divergem. Essa miscigenação torna o lugar atípico, com formações culturais diversas. Nesse contexto com o intuito de melhor compreender a dinâmica dos moradores da comunidade estudada, volta-se as leituras sobre cultura para compreender o modo de vida dos indígenas que vivem na cidade, no corte da comunidade estudada.

Para compreender o processo de cultura, se faz necessário recorrer ao conceito de cultura na compreensão de White (1959), “ o homem torna-se humano, e se diferencia dos demais animais, quando adquire a capacidade de simbolizar ”. Dessa forma, os indígenas que convivem na comunidade, conseguem comunicar-se de forma completa porque construíram uma forma de viver socialmente. Na comunidade Nações Indígenas, que é constituída por uma média de 13 etnias diferentes, com pensamentos culturais distintos a convivência social é imprescindível.

Ainda seguindo pensamento de que o homem se distingue pela capacidade de organização, pode-se afirmar que para a cultura, na compreensão do autor, se modifica com o tempo e, embora ele aceite a existência de uma relação íntima entre cultura e habitat, deve-se considerar que variações podem ocorrer dentro de um mesmo espaço, em decorrência dos fatores que influenciam os fenômenos de difusão ou isolamento que compreende aspectos ideológicos, sociológicos e tecnológicos. Marcantes da relação entre cultura e simbolização, que procura demonstrar que a cultura norteia a organização humana, enquanto que, entre os animais, a biologia é determinante.

Provocando uma possibilidade de reconhecimento do universo cultural em relação a sociedade circundante. Ainda destaca que esse cenário de expansão tanto da língua como dos costumes, esta ampliação ocorre em razão das escolas indígenas, estes espaços educacionais são complexos pois vivem num dilema entre as barreiras legais, pedagógicas inseridas pela “educação indígena” e as reais demandas das comunidades étnicas localizadas.

Outro ponto em destaque do pensamento de White é destacar a diferença entre a interpretação psicológica e a culturológica como estratégias de estudos da espécie humana. Para traçar um panorama do desenvolvimento das sociedades humanas, pensado a partir do conceito de processo evolutivo. É necessário aprofundar o conhecimento de como se configuram as múltiplas diferenças, de como elas se relacionam entre si, e como são independentes.

A percepção de que o meio molda fortemente as sociedades e agrupamentos humanos é anosa e não apenas serviu para alimentar noções e teorias equivocadas u

percebidas como prejudicadas, mas fundamentou mesmo a parte das teorias explicativas sobre o desenvolvimento dos povos e sociedade.

Contudo, White constatou que a diferença entre os homens e os outros animais era uma diferença qualitativa e não quantitativa. Explicando que o homem usa símbolos para registrar, expressar seu conhecimento, para existir, mas que estes símbolos são criados, inventados, pelos próprios humanos. E ao refere-se ao animal, é diferente e pode ser condicionado por símbolos, mas jamais poderá criá-los. Esse controle de poder do homem criar símbolos é especificamente humano, não há outro ser vivo que o façam, nem de forma mais simples.

Neste sentido os moradores da comunidade Nações Indígenas ao longo do processo sofrem os efeitos da violência simbólica, que os faz compreender o mundo diferente da realidade vivida pelos seus antepassados. Além disso, criam estratégias representativas que ignoram, fingem, nega a representação do poder legitimado pela sociedade tradicional.

O símbolo é uma coisa cujo valor ou significado é atribuído pelos seus usuários. Este valor nunca é determinado pelas características físicas do objeto em questão, isto é, de suas propriedades intrínsecas, mas sempre por algo arbitrário que se torna convencional. Os indígenas Kokama que vivem em contexto urbano conseguem atribuir aos símbolos da cultura uma forma de continuidade das ações culturais no contexto fora do seu local de origem. Em relação a essa afirmação, pode-se relatar o pensamento de Roque Laraia relata que:

[...] “A natureza dos homens é a mesma, são os hábitos que os mantém separados”. Com essa afirmação ele quis dizer basicamente os homens nascem de forma igual, mas o que diferenciam esses homens são seus hábitos, o que diferencia um homem dos outros são os hábitos daquela sociedade, hábitos daquela sociedade, do momento que ele vive, do local que ele, o que vai diferenciar de um homem para o outro é a cultura. O homem se diferencia de outros animais, porque o homem é o único que possui cultura. (LARAIA, 1968, pág. 25)

A cultura de forma geral ela existe por via da comunicação e que o homem se comunica através de símbolos, que é gravado no cérebro, com o passar dos tempos foi se aprimorando, e o homem conseguiu transmitir informações, interpretar e armazenar informações. Esse armazenamento através da memória, permite, o que se pode conhecer os princípios básicos da cultura, quando pode-se transmitir conhecimentos, interpretar e armazenar símbolos, cria-se hábitos e forma de conviver em sociedade.

Existe um preconceito criado sobre o indígena, de acordo com Heloísa Helena (2009, pág.22) “A palavra índio evoca imediatamente à imagem de homem que possui olho puxado, cabelo liso, corpos pintados – pele avermelhada-, anda nu, fala outra língua e vive na mata, portanto é inconcebível pensar em um índio morando na cidade”. É notório enfatizar que esse estereótipo criado não condiz com a realidade dos indígenas que vivem na cidade, inúmeros grupos foram formados da fusão de grupos indígenas de etnias diferentes. E mudanças físicas e culturais formaram um processo de hibridação.

Ainda em referência ao papel da cultura, para White (1959, pág.24), “Homem, variação cultural e o conceito de cultura”. Neste ponto, propõe a distinção do homem enquanto organismo biológico do homem enquanto ser social e desconstrói noções antigas ao negar a existência de relação direta entre raça e cultura. White ainda faz uso de termos como cultura superior e cultura inferior, mas avança em defender a ideia de que não é a biologia que determina a organização cultural e nega a possibilidade de mensurar ou provar empiricamente que habilidades possam ser determinadas biologicamente.

Em retomada ao grupo indígena em pesquisa vale ressaltar a história de cada etnia que reside na comunidade Nações Indígenas, os processos de adaptabilidades que passaram ao se organizarem e um mesmo local, com características diferentes do local de origem, conseguem conviver. Mas vale ressaltar que apesar das diferenças culturais, conseguiram encontrar o ponto (semelhança) comum para construir novo modo de vida.

A posição da moderna antropologia é que a "cultura age seletivamente", e não casualmente, sobre seu meio ambiente, "explorando determinadas possibilidades e limites ao desenvolvimento, para o qual as forças decisivas estão na própria cultura e na história da cultura". As diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. Seguindo pensamento de (LARAIA, 1986, pág.13,) afirma que “*as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos*”. Todo elemento cultural, todo traço cultural, portanto, tem um aspecto subjetivo e um objetivo, porém conceitos, atitudes e sentimentos fenômenos culturais são enfatizados.

De acordo com a pesquisa bibliográfica e observação do local onde a comunidade está inserida, percebe-se que cultura é definida com acontecimentos reais, observáveis, direta ou indiretamente, o grupo étnico que reside no local, compreendem os acontecimentos que compreendem a cultura tem sua existência no espaço e no tempo, dentro de organismos humanos, conceitos, crenças e emoções, atitudes, dentro dos processos de interação social entre os seres humanos, dentro de objetos materiais como ferramentas utilizadas historicamente pelos seus ancestrais(machado, vestimentas, vasos de cerâmica, artesanato) que continuam utilizando no cotidiano da vida urbana. Para BOAS “... *O comportamento de uma pessoa é uma resposta a sua cultura, uma função desta. A cultura é a variável independente, o comportamento a dependente, o comportamento varia de acordo com a Cultura.* (BOAS, org. Celso Castro 2004, pág. 116)

Voltando o contexto da cultura de acordo com os relatos registrados que partir de 1920, antropólogos como Boas, Wissler, Kroeber, entre outros, refutaram este tipo de determinismo e demonstraram que existe uma limitação na influência geográfica sobre os fatores culturais. E mais: que é possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico. Sucintamente a contribuição de Kroeber para a ampliação do conceito de cultura proporcionou uns pontos essenciais, que a cultura, mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações. Que o homem age de acordo com os seus padrões culturais. Os seus instintos foram parcialmente anulados pelo longo processo evolutivo por que passou.

Como já era do conhecimento da humanidade, desde o Iluminismo, é este processo de aprendizagem (socialização ou endoculturação, não importa o termo) que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística ou profissional. A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo. Os gênios são indivíduos altamente inteligentes que têm a oportunidade de utilizar o conhecimento existente ao seu dispor, construído pelos participantes vivos e mortos de seu sistema cultural, e criar um novo objeto ou uma nova técnica.



Foto 10: Fonte GUEDES; pesquisa de campo, ano 2019 - rua de principal Acesso a Comunidade Nações indígenas.

Sobre o aspecto geográfico da Comunidade, o assentamento está geográfica e politicamente dividido em duas áreas distintas. Esta divisão é resultante de conflitos internos por terra: a comunidade é dividida em duas partes devido a uma confusão por terras: área de baixo e área de cima, existe duas lideranças em destaque: Cacique da Etnia Kokama – Sebastiao Castilho e o presidente da Associação Comunidade Nações Indígenas- Pedro Silva da etnia mura. Inicialmente a Comunidade se constituía como um lugar de acolhimento de famílias indígenas oriundas do interior ou já residentes em Manaus, sem moradia própria ou que viviam em condições de risco habitacional. As lideranças reuniram-se e organizaram a ocupação do terreno onde hoje encontra-se a referida comunidade.



Foto 11, Fonte GUEDES, pesquisa de campo ano 2019, imagem da ausência de serviços públicos. Coleta de lixo.

A inexistência de serviços públicos é notória ao adentrar na comunidade, pode-se visualizar lixo jogando no meio fio das ruas, esgoto a céu aberto, fiação de energia é toda conseguida ilegalmente (gato), as ruas não são asfaltadas. Tornando o acesso difícil no período da chuva. Pode-se constatar na visualização da foto.



Foto 12, GUEDES, pesquisa de campo, ano 2019. Imagem de uma das ruas da Comunidade Nações Indígenas

Pose-se notar que socialmente, os direitos dos indígenas que moram na cidade não estão sendo respeitados, de acordo com a pesquisadora Heloísa Helena que enfatiza...

[...] dada da realidade possibilitou constatar que os desafios enfrentados pelos indígenas na cidade carecem da compreensão por parte dos não indígenas, principalmente, quanto a educação do segmento criança e adolescente que fica dentro desse processo, em maior vulnerabilidade à exclusão e desqualificação social. (CORREA DA SILVA, Heloísa Helena 2018, pág.).

Em concordância com a afirmação da autora, em uma forma de contextualizar com o povo Kokama está relacionado a sérios problemas de desigualdades, marcados por disputas de domínio sobre os mesmos, relações de posse de terra, influências religiosas, acordos

políticos, questões linguísticas e conflitos internos ao grupo. Por isso, para compreender a mobilização por reconhecimento da identidade étnica dos Kokama na comunidade nações indígenas, foi preciso descrever todo processo histórico e social desse povo, os meios encontrados para o enfrentamento e resolução dos problemas que surgiram em relação a sua aceitação como indígena (pelos não-indígenas e por outros povos indígenas).

As apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. Graças ao que foi dito acima, podemos entender o fato de que indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas, o fato de mais imediata observação empírica.

Considerações Finais

Neste sentido é de fundamental importância a abordagem do tema étnico nas escolas como processo de análise de como a escola pública, frequentada pelas crianças indígenas descendentes estão conhecendo a história de seus ancestrais. Se há construção de interação das escolas e os descendentes indígenas no tocante a escola utilizar a experiência vivenciada pelos alunos descendentes indígenas, valorizando a experiências de vida que trazem para a escola, seria uma gama de conhecimento e cultura, que fomentaria aos alunos conhecer a realidade indígena que está inserido no contexto urbano, sem ser a história que foi criada como mito pelos colonizadores no período da colonização e que até hoje é disseminada nas escolas, que permite um pensamento confuso em relação à cultura, de como está sendo preservada para futuras gerações.

As lutas que a Educação Escolar Indígena desse contexto maior das lutas gerais dos povos indígenas no Brasil e, por essa razão, necessita ser compreendida como um componente estratégico das relações de poder estabelecidas entre o Estado invasor e os povos originários. Por isso, conscientes da realidade imposta pelo projeto colonial, os povos indígenas, anteriormente avessos à educação escolar branca ocidental, por entendê-la como sendo um dos principais instrumentos a serviço da colonialidade do poder, resolveram, num dado momento histórico, convertê-la em mais um instrumento de resistência, de libertação, fazendo dessa forma, um processo de apropriação e redefinição do papel da escola. Por essa razão, o movimento de professores indígenas, se orienta por uma perspectiva de luta em vista de uma prática educativa que contribua para o processo de descolonialidade, por uma educação descolonial e libertadora.

A Amazônia precisa ser compreendida na sua singularidade para implementar uma política pública condizente com sua realidade, principalmente quanto às políticas públicas voltadas para os indígenas que estão fora das aldeias, nos centros urbanos, nas cidades. Como afirma CORREA DA SILVA, Heloisa Helena (2008), [...] *Existe a necessidade de se realizarem estudos voltados para a realidade regional e especificamente para as famílias indígenas que vivem na cidade de Manaus, imbricadas no contexto geral da sociedade capitalista, pois estas precisam de ações concretas de atenção e assistência do*

Estado que venham a suprir as suas necessidades básicas de sobrevivência e reprodução”. Os povos indígenas também enfrentam dificuldades em outras áreas, tais como: desapropriações de terras, exploração indevida dos recursos naturais e depredação ambiental de seus territórios o que também tem corroborado para degradação de suas condições de vida. O movimento indígena tem denunciado tal situação em todos seus eventos, inclusive nas reuniões de conselhos e conferências de saúde

Para que esses debates continuem a fortalecendo as lutas pelos direitos indígenas que vivem em contexto urbano, possam dar visibilidade, que os direitos explícitos na Constituição Federal e nas leis que asseguram os direitos indígenas. Mesmo quando o indígena não está no seu local de origem, de nascimento, que as políticas públicas possam ser atendidas na aldeia, na cidade e qualquer lugar onde o indígena estiver.

A imposição do conhecimento ocidental como o único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários se constituiu em um dos mais poderosos mecanismos de dominação. Essa violência praticada contra os saberes dos povos “conquistados”, chegando a expropriá-los de suas formas próprias de pensar a vida e do seu jeito de existir no mundo, foi denominada pelo professor Boaventura de Sousa Santos de “epistemicídio”. Isso revela quão desafiadora é a luta em defesa da Educação Escolar Indígena e quão importante é, dentro desse contexto, o papel desempenhado pelo professor indígena, que deve atuar na perspectiva de revolucionar a escola, tornando-a uma aliada dos projetos de vida dos povos originários.

Com todos os problemas enfrentados nesse processo de reconhecimento étnico, dentro até mesmo das instituições, afirmo com base em análise no campo que, o RANI e a língua são elementos que legitimam a identidade indígena Kokama perante a sociedade não-indígena e indígenas de outras etnias. Pois, grande parte da sociedade ainda sustenta a noção “estigmatizada” do indígena “puro/selvagem” e para fazer valer seus direitos, seu reconhecimento e garantir seu respeito é que os Kokama incluem no seu processo de ressignificação esses elementos, buscando fortalecer a língua dentro das comunidades através de oficinas e cursos para crianças, jovens e adultos.

Como enfatiza Levis Strauss, o pensamento indígena é idêntico ao do homem branco, é a universalidade do pensamento humano não se pode hierarquizar povos ou

hierarquizar culturas como se fossem superiores a outros. O encontro com os indígenas provoca nele uma defesa na diversidade cultural pela necessidade da existência de povos diferente, uma humanidade que seja igual, globalizada todo mundo do mesmo jeito, não tem sentido, seria o fim do homem. (STRAUSS, 1995, p. 268)

O processo de mudanças e mistura das culturas, é parte integrante e natural da história indígena através dos tempos, povos indígenas de culturas diferentes uniram-se para preservar sua língua, seus descendentes.

Acredita-se que a visibilidade dos indígenas no contexto urbano, cresce através dos movimentos e organizações construídas no contexto urbano, as associações, as ONGs, cooperativas. São formas de fortalecimento dos povos indígenas, forma de reivindicar os direitos declarados nas leis que asseguram políticas públicas, atendimento aos serviços públicos. E no âmbito do sistema educacional, respeito as diversas culturas existentes de cada povo, diversidade da identidade étnico-cultural dos povos indígenas.

Contudo, a capacidade de resistir tem sido uma das maiores virtudes dos povos indígenas. E, através das relações internacionais, por meio de congressos, tratados, acordos e declarações, percebemos o quanto o movimento indígena tem se fortalecido. Sem dúvida, o plano internacional (Pan-Amazônia) tem ocupado um papel estratégico em prol dos direitos indígenas frente aos Estados Nacionais. E as lutas que cada vez conseguem ter os direitos adquiridos, apesar de todo o sofrimento e as injustiças de que são vítimas os povos indígenas, estes, no plano da Pan-Amazônia, vão ganhando espaços políticos importantes. Por ora, espera-se que isso possa de forma concreta reverter-se para os milhares de comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil, pela América e pelo mundo, carentes do respeito que possuem por direito.

Recentemente em notícias publicadas nos meios de comunicação impresso e mídias, denúncias feitas pelo Ministério Público Federal e Polícia Federal (PF) sobre desvios de verbas Federais que ocasionaram fraudes e desvio de recursos públicos no âmbito do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) Kayapó (MT). De acordo com os dados do Portal do Ministério da Saúde, atualizados em 31 de dezembro de 2017, o DSEI Kayapó (MT) abrange uma população geral de 6.424 indígenas, com quatro etnias presentes, 51 aldeias, três

Casas de Saúde Indígena (CASAI), além de abranger seis municípios, distribuídos pelo sul do Pará e norte do Mato Grosso.

As investigações, iniciadas pela CGU, identificaram: fraude na licitação promovida para aquisição de refeições para os indígenas; pagamentos sem cobertura contratual; superfaturamento nas quantidades e adulteração nos controles das refeições servidas; condições precárias de armazenamento dos alimentos; cozinhas inadequadas e falta de refeitório para atender os pacientes acomodados nas CASAI dos municípios de Colíder (MT) e de Peixoto de Azevedo (MT).

A apuração conjunta evidenciou repasse de dinheiro pela empresa contratada para servidores do DSEI Kayapó (MT), da FUNAI (inclusive lideranças indígenas) e da Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM), entidade responsável pela disponibilização de profissionais das Equipes Multiprofissionais de Saúde Indígena (EMSI). Também foi constatado um volume extremamente elevado de transações bancárias que não permitem a identificação do destinatário do dinheiro, a exemplo de saques ou cheques pagos diretamente na agência. (www.cgu.gov.br/noticias/2019/06/cgu-pf-e-mpf-investigam-desvio-de-verbas-da-saude-indigena-no-mato-grosso).

As comprovações dos desvios desse montante de valores, que de acordo com as informações coletas nas informações públicas recentemente pelo MPU (05/06/2019), chega a ser um prejuízo potencial de aproximadamente R\$ 2,5 milhões de um montante de R\$ 5 milhões em despesas fiscalizadas. Dessa forma, esses recursos que poderiam estar sendo utilizados nos serviços públicos destinados aos indígenas, não são utilizados corretamente, interferem diretamente na vida dos povos indígenas, em referência a saúde, educação e vida social.

A pesquisa bibliográfica confrontada com a realidade, forneceu elementos para afirmar que os povos indígenas estão migrando da aldeia ou cidade pequenas para os grandes centros a procura de equipamentos de serviços públicos que não são disponibilizados nos municípios ou aldeia por ausência de políticas públicas concretas, com a utilização efetiva dos recursos para os indígenas. Criando um processo de migração, que em muitos casos não existiriam se fossem atendidos os direitos dos povos indígenas amparados na legislação brasileira.

É notório enfatizar, que os povos indígenas continuam lutando para serem respeitados seus direitos, sua identidade ética, sua cultura, sua convivência social no contexto urbano, e que a educação seja a “ferramenta” de construção das conquistas e conhecimentos dos povos indígenas em qualquer lugar onde eles estiveram. Afirmando que o indígena é indígena em qualquer lugar que esteja.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, Bruce. Associações indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia Brasileira. Povos indígenas no Brasil: 1996/2000. São Paulo/Brasília: Instituto Socioambiental, 2001. p. 195-217.
- AS LEIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA Organização do livro Luís Donisete Benzi Grupioni
- BERNAL, Roberto Jaramillo. Indígenas Urbanos: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus. Tradução de Evelyne Marie Therese Mainbourg. Manaus: Editora da Faculdade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009
- BOAS, Franz 1896 "The Limitation of Comparative Method of Anthropology". Science, N.S., vol.4.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira)
- _____. Presidência da República. LEI Nº 11.645. Brasília, 2008
- _____. Lei Nº. 6.001 de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Indígena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 21 de dezembro de 1973.
- _____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF 1998
- _____. Referenciais Para a Formação de Professores Indígenas. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi.
- CABRAL, João Francisco Pereira. "Os símbolos e o comportamento humano na antropologia de Leslie White"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/os-simbolos-comportamento-humano-na-antropologia.htm>. Acesso em 15 de maio de 2019.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Identidade, étnica e estrutura social. São Paulo: Pioneira, 1976.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís Roberto A sociologia do Brasil indígena. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro/Brasília: Tempo Brasileiro/Editora UnB, 1978[1972].
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. 1978. A sociologia do Brasil indígena. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto 1979 Mauss. São Paulo, Ática.
- Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988 a. _____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº. 248, dez. 1996.
- COORDENAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DA AMAZONIA BRASILEIRA-COIAB. Quem somos? Manaus, 2011. Disponível em: <<http://www.coiab.com.br/index.php?dest=quemsomos>>. Acesso em: 10 de ago. 2018.

- CORRÊA DA SILVA, Heloisa Helena; PEREIRA, Viviane Mesquita. Indígenas urbanos: uma questão social no contexto da cidade de Manaus. Costa Rica: Universidade de Costa Rica, 2007. (Pesquisa de Iniciação Científica).
- CORRÊA DA SILVA, Heloísa Helena - Corrêa da Silva, H. H; Lima, K. M. S. 2009 “Controle Social & Saúde Indígena: Um estudo dos Conselhos de Saúde do Distrito Sanitário Indígena de Manaus” em Scherer, E. F. (org.). A questão Social Amazônica. (Manaus: Edua/Valer).
- CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy L. da; GRUPIONE, Luiz Donisete Benzi (Org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global. Brasília: MEC. Madri: UNESCO, 2004.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena no Brasil. In: SILVA. 1994
- DARCY, Ribeiro. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- Do nacional ao local, do Federal ao Estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação escolar indígena; Brasília, 2002. KAHN, Marina & FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. Em Aberto. Brasília, v. 14, n. 63, p. 63, p. 5-9, jul. /set. 1994.
- Fonte: Lei No 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Educação Indígena no Plano Nacional de Educação 33
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREITAS PINTO, Renan. Viagem das Ideias. 2ª Ed. Editora Valer Manaus, 2008.
- GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais /. - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GONDIM, Neide. A invenção da Amazônia. 2. ed. Manaus: Valer, 2007.
- http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_t_caracteristicas_gerais_indigenas.shtm
- LARAIA, Roque de Barros. Nossos contemporâneos indígenas. In: SILVA. A. L. da; GRUPIONE, L. D. B. (org.). A temática indígena na escola. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995, p. 261-290.
- LEFEBRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Moraes, 1991.
- LEITÃO, R. M. Estudantes indígenas em escolas de branco: expectativas e dificuldades. In: LEVIS STRAUSS, Claude. O pensamento Selvagem. Capítulo a “ciência do concreto”. São Paulo: Editora Nacional, 1976, págs. 19-55.
- LUCIANO G. B. Ministério da Educação. O Indígena Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002
- MAGNANI, J. G. O velho e bom caderno de campo. Revista Sexta Feira, n. 1, p. 8-12, maio 1997.

- MALINOWSKI, Bronislaw. Os argonautas do pacífico Ocidental: um relato dos empreendimentos e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné. São Paulo: abril Cultural, 1976 [1922].
- MANUELA, Carneiro Cunha. História dos Indígenas no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2008
- MINAYO, Maria Cecília S. (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena. Brasília: MEC, 1993. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 199
- MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil In: SILVA, Aracy L. da; GRUPIONE, Luiz Donisete Benzi (org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; Paris: UNESCO, 2004.
- O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL (1975-1995)
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnografia dos indígenas misturados: situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999b, p.11-39.
- OLIVEIRA, João Pacheco. Uma etnologia dos “indígenas misturados”: situação colonial, territorialização e fluxos culturais In _____, A Viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 1999.
- _____. Muita terra para pouco indígena? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. Disponível em www.br.geocities.com/esp_cultural_indigena/texto2.htm. Acessado em 24/01/2008.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. A categoria de (des) ordem e a pós-modernidade da antropologia. In: Id. Sobre o pensamento antropológico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: CNPq, 1998, p. 91-10.
- PROTOCOLO DE RECONHECIMENTO ÉTNICO, DE CONSULTA E CONSENTIMENTO DO POVO INDIGENA KUKMI-KUKMIRIA, Tabatinga, 2017
- RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia de Letras, 2006.
- SAHLINS, Marshal. O Pessimismo Sentimental e a Experiência Etnográfica: Por que a cultural não é um objeto em via de extinção (Parte I e Parte II): Mana. 1997.
- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. 174p.
- SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luis D. B. (Orgs.). A temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 3ª Edição. São Paulo: Global, 2000.

SILVA, R. N. P. II Simpósio Internacional Diálogos Interculturais na Fronteira Pan-Amazônia. 2011.

SILVA, M. C. O Paiz do Amazonas. 3. ed. Manaus: Editora Valer, 2012. v. 1. 270p.

TOCANTINS, Leandro. O Rio comanda a vida- uma interpretação da Amazônia. / Leandro Tocantins. 9ª. Ed. Ver. – Manaus: Editora Valer/ edições Governo do Estado 2000.

WRIGHT, Robin M. História indígena e do indigenismo no Alto Rio Negro. Campinas: Mercado de Letras, 2005

Apêndice



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA
GRUPO DE PESQUISA QUESTÃO SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL NO AMAZONAS.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o senhor (a) a participar da Pesquisa: Indígenas no Contexto Urbano: Identidade, Cultura e Educação dos Indígenas Residentes na Comunidade Nações Indígenas Tatumã Manaus. Realizado dentro do Grupo de Pesquisa Questão Social e Serviço Social no Amazonas. Sendo como pesquisadora responsável: Elisângela Guedes da Silva, Mestranda nesta universidade sob o nº de matrícula 2180240, endereço eletrônico: elisangela.guedes2013@gmail.com, telefones: 99287-7032 e 3642-1067 bem como Professora orientadora Doutora: **Heloisa Helena Correa da Silva** – Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS – setor norte – campus da Universidade Federal do Amazonas – UFAM no endereço: Av. Gen. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado I – CEP: 69077-000; PPGSCA/UFAM/BR, e-mail: hhelena@ufam.edu.br, fone: (92) 992647480, os quais pede vossa autorização para registrar imagens sua de e da comunidade ao qual o sr. é uma das lideranças. Se houver necessidade entrevistá-lo, na forma escrita, gravada, com captura de imagens (fotos). Porém, fica desde já, assegurado e garantido a plena liberdade de recusar ou retirar seu consentimento em qualquer fase do projeto, mesmo que tenha dado, sem qualquer prejuízo. A referida pesquisa tem como objetivos: **Geral:** compreender os processos culturais e educacionais das famílias que vivem na cidade de Manaus em relação a sua cultura, educação. **Dos riscos decorrentes**, sabemos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, de acordo com a resolução Nr. 466 de 12/12/2012, tais como tensão, impaciência, ansiedade ou desconforto. No âmbito da responsabilidade desta pesquisa, trabalharemos para que tais riscos sejam minimizados ou caso aconteçam o pesquisador se compromete em ressarcir possíveis despesas oriundas do processo, fica assegurado que será disponibilizado pelo Pesquisador principal responsável, a saber: Elisângela Guedes da Silva, em caso de necessidade, se por algum motivo acontecer algo com o participante, a responsável da pesquisa providenciará as **formas de ressarcimento** para que sejam reparados possíveis danos, o acompanhamento psicológico, médicos e encaminhamento/ transportes a Unidades Básicas de Saúde ou hospitais. Da mesma forma, é garantido pela pesquisadora principal Elisângela Guedes da Silva, o pagamento de qualquer despesa tida pelo entrevistado (a) quanto à participação nesta pesquisa, tais como alimentação, transporte ou outras eventualidades que possam surgir decorrentes da pesquisa. Os pesquisadores asseguram e reconhecem conforme a Resolução CNS de 2012 IV, o 3.º direito a indenização e cobertura a eventuais danos causados por esta pesquisa ao participante. Asseguram a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou instituições, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da pesquisa envolvendo seres humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nr. 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e Novo Código Civil artigo 20. **Benefícios da Pesquisa:** Este estudo é importante para os sujeitos envolvidos na pesquisa, pertinente a aplicabilidade dos princípios educacionais dos integrantes da pesquisa, pois estará contribuindo para que se gere mais conhecimento acerca de promover um processo de reflexão sobre o objeto de estudo, que poderá elucidar as práticas de ensino com os jovens e os processos sociais como a localidade que residem e suas famílias que trazem aplicações práticas buscando uma compreensão da educação que o grupo estudado formado por diversidade étnica estão inseridos. Bem como, entender como são desenvolvidas as práticas educativas nos centros indígenas, nas formações de professores indígenas, maiores informações o senhor (a) poderá entrar em contato com o Grupo de Pesquisa Questão Social e Serviço Social no Amazonas.

Eu, SEBASTIÃO CASTILHO GOMES, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Sebastião Castilho Data: 9/12/14 Assinatura do participante

Olívia Angela Guedes da Silva Assinatura do Pesquisador Responsável

SEBASTIÃO CASTILHO GOMES
Pesquisador Responsável





UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA
GRUPO DE PESQUISA QUESTÃO SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL NO AMAZONAS.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o senhor (a) a participar da Pesquisa: Indígenas no Contexto Urbano: Identidade, Cultura e Educação dos Indígenas Residentes na Comunidade Nações Indígenas Tarumã Manaus. Realizado dentro do Grupo de Pesquisa Questão Social e Serviço Social no Amazonas. Sendo como pesquisadora responsável: Elisângela Guedes da Silva, Mestranda nesta universidade sob o nº de matrícula 2180240, endereço eletrônico: elisangela.guedes2013@gmail.com, telefones: 99287-7032 e 3642-1067 bem como Professora orientadora Doutora: **Heloisa Helena Correa da Silva** – Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS – setor norte – campus da Universidade Federal do Amazonas – UFAM no endereço: Av. Gen. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado I – CEP: 69077-000; PPGSCA/UFAM/BR, e-mail: hhelena@ufam.edu.br, fone: (92) 992647480, os quais pede vossa autorização para registrar imagens sua de e da comunidade ao qual o sr. é uma das lideranças. Se houver necessidade entrevistá-lo, na forma escrita, gravada, com captura de imagens (fotos). Porém, fica desde já, assegurado e garantido a plena liberdade de recusar ou retirar seu consentimento em qualquer fase do projeto, mesmo que tenha dado, sem qualquer prejuízo. A referida pesquisa tem como objetivos: **Geral:** compreender os processos culturais e educacionais das famílias que vivem na cidade de Manaus em relação a sua cultura, educação. **Dos riscos decorrentes**, sabemos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, de acordo com a resolução Nr. 466 de 12/12/2012, tais como tensão, impaciência, ansiedade ou desconforto. No âmbito da responsabilidade desta pesquisa, trabalharemos para que tais riscos sejam minimizados ou caso aconteçam o pesquisador se compromete em ressarcir possíveis despesas oriundas do processo, fica assegurado que será disponibilizado pelo Pesquisador principal responsável, a saber: Elisângela Guedes da Silva, em caso de necessidade, se por algum motivo acontecer algo com o participante, a responsável da pesquisa providenciará as **formas de ressarcimento** para que sejam reparados possíveis danos, o acompanhamento psicológico, médicos e encaminhamento/ transportes a Unidades Básicas de Saúde ou hospitais. Da mesma forma, é garantido pela pesquisadora principal Elisângela Guedes da Silva, o pagamento de qualquer despesa tida pelo entrevistado (a) quanto à participação nesta pesquisa, tais como alimentação, transporte ou outras eventualidades que possam surgir decorrentes da pesquisa. Os pesquisadores asseguram e reconhecem conforme a Resolução CNS de 2012 IV, o3.godireitoa indenização e cobertura a eventuais danos causados por esta pesquisa ao participante. Asseguram a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou instituições, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da pesquisa envolvendo seres humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nr. 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e Novo Código Civil artigo 20. **Benefícios da Pesquisa:** Este estudo é importante para os sujeitos envolvidos na pesquisa, pertinente a aplicabilidade dos princípios educacionais dos integrantes da pesquisa, pois estará contribuindo para que se gere mais conhecimento acerca de promover um processo de reflexão sobre o objeto de estudo, que poderá elucidar as práticas de ensino com os jovens e os processos sociais como a localidade que residem e suas famílias que trazem aplicações práticas buscando uma compreensão da educação que o grupo estudado formado por diversidade étnica estão inseridos. Bem como, entender como são desenvolvidas as práticas educativas nos centros indígenas, nas formações de professores indígenas, maiores informações o senhor (a) poderá entrar em contato com o Grupo de Pesquisa Questão Social e Serviço Social no Amazonas.

Eu, JOSÉ AUGUSTO ALVES DOS SANTOS, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Jose Augusto Alves dos Santos Data: 07.01.19 Assinatura do participante

Elisângela Guedes da Silva Assinatura do Pesquisador Responsável

Anexos



Fonte: GUEDES, pesquisa de campo, ano 2019 reunião com as lideranças Cacique José Augusto, Cacique Pedro Mura, Erivelton Albuquerque- funcionário da FEI. Sr. Téó Barros, pesquisadora Elisângela Guedes.



Fonte: GUEDES, pesquisa de campo, ano 2019 reunião com as lideranças da Comunidade pesquisada.



Fonte: GUEDES, pesquisa de campo, ano 2019 apresentação cultural do COPIME dos indígenas que moram na cidade.



Fonte: GUEDES, pesquisa de campo, ano 2019 apresentação cultural do COPIME dos indígenas que moram na cidade.



Fonte; GUEDES pesquisa de campo, ano 2019 (apresentação cultural do COPIME dos indígenas que moram na cidade)



Fonte; GUEDES, pesquisa de campo, ano 2019, rua da Comunidade Nações Indígenas)



Fonte: GUEDES, pesquisa de campo, ano 2019, local onde está sendo construído outro chapéu de palha)



Fonte: GUEDES, pesquisa de campo, ano 2019, rua da comunidade.



Fonte (GUEDES, livro doado pela Autora Altaci, sobre a língua Kokama).



TABATINGA-AM, de 25 a 27/08/2017

**PROTOCOLO DE RECONHECIMENTO ÉTNICO, DE CONSULTA E
CONSENTIMENTO DO POVO INDÍGENA KUKAM-KUKAMIRIA**

**TABATINGA
2017**



CEI-AM, onde indígenas estão

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Médio
Resolução nº 02/2014 –CEEI-AM

LEGISLAÇÃO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		2º ANO		3º ANO		CARGA HORÁRIA TOTAL
			AS	HA	AS	HA	AS	HA	
Lei Federal N.º 9.394/96 RES. N.º 02/2012CNE RES. N.º 05/2012CNE RES. N.º 11/2001CEE/AM	Linguagens	Língua Indígena	3	120	3	120	3	120	360
		Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	3	120	3	120	3	120	360
		Arte, Cultura e Mitologia	1	40	1	40	1	40	120
	Matemática	L-Estrangeira	1	40	1	40	1	40	120
		Práticas Corporais e Esportivas	1	40	1	40	1	40	120
		Matemática e Conhecimentos Tradicionais	3	120	3	120	3	120	360
	Ciências da Natureza	Biologia e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
		Física e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
		Química e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
	Ciências Humanas	História e Historiografia Indígena	1	40	1	40	1	40	120
		Geografia e Contextos Locais	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia e Estudos Específicos	1	40	1	40	1	40	120
Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais	Filosofia e Interfaces Culturais	1	40	1	40	1	40	120	
	Direitos Indígenas	1	40	1	40	1	40	120	
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			25	1000	25	1000	25	1000	3000

Legenda: S: semanal-A: anual

Semanas: 40

Saberes Tradicionais e Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais

Os Saberes Tradicionais e formas próprias de educar serão desenvolvidas de forma intercultural e contarão com a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais: os tocadores de instrumentos musicais, cantadores, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas. O procedimento será aplicado em forma de Projetos, através de pesquisa com temáticas e área de interesse dos saberes indígenas nos que envolvem a consulta de outros membros da comunidade. (Resolução CEB/CNE nº 5/12, art. 2º, VII). Eles serão articulados numa perspectiva de formação ampla, contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas, saúde indígena e pluralidade cultural, sendo desenvolvidos com atividades práticas e teóricas, tendo a base na cultura indígena e sua especificidade.

Ata - reunião do Conselho de Ensino - 2014
2014 - Conselho de Ensino - 2014

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental de 1º AO 9º ANO.

Resolução nº 02/2014 - CEE-AM

Legislação	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Carga Horária Total
			AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	
Lei Federal N.º 9.394/96 RES. N.º 06/2002 CNE RES. N.º 7/2010 CNE RES. N.º 11/2001 CNE/AM	Linguagens	Língua Indígena	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440
		Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440
		Arte, Cultura e Mitologia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
		L. Evangelina	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
		Práticas Corporais e Esportivas	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
	Ciências da Natureza	Matemática	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440
		Matemática e Conhecimentos Tradicionais	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440
		Química e Saberes Indígenas	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
		História e Heterogeneidade Indígena	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
		Geografia e Conhecimentos Locais	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
Formas Próprias de Educação Indígena, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais		2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720	
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			20	800	20	800	20	800	20	800	20	800	20	800	20	800	20	800	20	800	8000

Legenda: AS: semanal; HA: anual

Semana: 40

Saberes Tradicionais e Formas Próprias de Educação: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais

Os Saberes Tradicionais e Formas Próprias de Educação serão desenvolvidas de forma intercultural e contendo com a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais: os detentores de instrumentos musicais, cantadores, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, ritadores, narradores, pariteros, organizadores de rituais, conhecedores e outros funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas. O arcabouço será aplicado em forma de Projetos, através de pesquisa com técnicas e áreas de interesse dos saberes indígenas nos que envolvem a consulta de outros membros da comunidade. (Resolução CEE/CNE nº 5/12, art. 2º, VIII). Eles serão articulados numa perspectiva de formação ampla, contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas, sobre indígena e pluralidade cultural, sendo desenvolvidos com atitudes práticas e técnicas, sendo a base na cultura indígena e sua especificidade.



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO
ENSINO / SEDUC-AM
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
DO AMAZONAS / CEEI-AM

RESOLUÇÃO Nº 2 /2014 - CEEI/AM.

APROVADA em 28 de agosto de 2014.

O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO AMAZONAS, no uso de suas atribuições legais;

CONSIDERANDO o teor do Processo Nº. 67/2010 - CEEI/AM, o Parecer Nº. 4/2014 - CEEI/AM da lavra da Conselheira SIDNEIA FONTES MIGUEL;

CONSIDERANDO a Reunião do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do dia 28/08/2014 e;

CONSIDERANDO a Decisão aprovada em Reunião Ordinária e a Homologação na Sessão Plenária do dia 28/08/2014.

RESOLVE

ART. 1º - AUTORIZAR as Matrizes Curriculares de Referência para o Ensino Fundamental e Médio das Escolas Indígenas do Estado do Amazonas, de interesse da Secretaria de Estado e Qualidade do Ensino - SEDUC, pelo período de 05 (cinco) anos, a contar de janeiro de 2015 até janeiro de 2020;

ART. 2º- DETERMINAR a inclusão das orientações referentes à operacionalização das matrizes no Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas;

ART. 3º - RECOMENDAR o acompanhamento da implantação das matrizes de referência pela Gerência de Educação Escolar Indígena - GEEI/SEDUC e Conselho de Educação Escolar Indígena- CEEI/AM;

ART. 4º - ORIENTAR, que, 90 (noventa) dias antes do término do prazo supracitado, seja solicitado o Reconhecimento das matrizes ora autorizadas;

ART. 5º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial do Estado do Amazonas.

SALA DAS SESSÕES PLENÁRIAS DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, em Manaus, 24 de novembro de 2014.

AMARILDO DOS SANTOS MACIEL
Presidente

PLANO PEDAGÓGICO

DO CURSO MULTISSERIADO

NA

ESCOLA INDÍGENA

MANAUS/2019

Sumário

1. IDENTIFICAÇÃO.....	149
2. EMENTA	149
3. OBJETIVOS	150
Objetivo Geral:.....	150
Objetivos Específicos:	150
4. CONTEÚDOS.....	150
5. MATRIZ DE DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA	151
6. METODOLOGIA/ESTRATÉGIAS.....	151
7. RECURSOS DIDÁTICOS.....	152
8. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	152
9. CRONOGRAMA DE ESTUDO	155
10. BIBLIOGRAFIA.....	155

1. IDENTIFICAÇÃO

CURSO: MULTISSERIADO NA ESCOLA INDÍGENA	
MÓDULO: I	
CARGA HORÁRIA: 80 horas	PERÍODO: 1º semestre de 2019
PROFESSOR (A) FORMADOR (A): Audres Marta Carvalho Gomes Cristina Luciano de Oliveira Canuto Rauciele da Silva Cazuza	

2. EMENTA

A ensino da prática do multisseriado no contexto pedagógico das escolas indígenas municipais torna-se um ensino alternativo vivenciadas pelos professores indígenas, no Amazonas, levando uma série de práticas interdisciplinares com a proposta de priorizar a reflexão/Reorganização coletiva para (re) construção dos saberes locais e gerais, numa perspectiva de se produzir práticas condizentes com a realidade de sua aldeia/comunidades. Este processo no Amazonas ainda é um desafio para os professores. O multisseriado são aquelas onde encontramos alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores responsáveis pela classe. Portanto é necessário pensar em todas as atividades proposta para o ensino desta especificidade, várias atividades e situações individuais, em pequenos grupos, dividindo por idades próximas e distantes, por saberes de acordo com o grau de aprendizagem sem esquecer a intencionalidade do professor, seus objetivos, onde pretende chegar e quais as aprendizagens esperadas.

Pensar o trabalho pedagógico para professores indígenas no multisseriado é levar em consideração os cinco princípios da educação escolar indígena. Dialogar com outras culturas de forma intercultural, possibilitar a construção de novos conhecimentos e a internalização de sua identidade. Estudo da metodologia intercultural e a metodologia de sequência didática, com uso de slide;

Nessa perspectiva serão abordados:

- Diagnóstico das práticas pedagógicas por meio das dinâmicas e questionários.
- Reflexão para identificar as necessidades didático-pedagógicas dos professores e equipe pedagógica, sobre as salas multisseriadas e suas realidades a educação indígena e seus marcos normativos;
- Preparação e execução de oficinas para a produção de planejamento de aula, com uso das metodologias apresentadas e que priorizam o trabalho com base no acolhimento, diagnóstico e coletivo da escola.

3. OBJETIVOS

Geral:

Refletir e reorganizar de forma coletiva as práticas pedagógicas dos professores indígenas, priorizando os conhecimentos tradicionais na construção de um conhecimento intercultural.

Específicos:

- Fazer um diagnóstico das práticas pedagógicas utilizadas atualmente pelos professores em suas escolas através das dinâmicas das árvores dos sonhos;
- Conhecer e refletir sobre as práticas pedagógicas nas escolas indígenas (pesquisa) e a prática pedagógica de sequência didática;
- Produzir práticas pedagógicas que sejam condizentes com sua realidade, dando ênfase na sequência didática e pequenos projetos.

4. CONTEÚDOS

1. Salas multisseriadas e a Educação Escolar Indígena

- A sala Multisseriada: um diagnóstico da realidade;
- O que são salas multisseriadas?
- Concepção de Educação Escolar Indígena;
- Princípios
- Marcos normativo

2. Escolas Indígenas e a prática pedagógica

- Planejamento de aula na perspectiva intercultural
- Sequência Didática como prática pedagógica
- Planejamento de aula na prática de sequência didática

5. MATRIZ DE DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA

CONTEÚDO/UNIDADE	QTD. AULAS	TD. DIAS
Salas multisseriadas e a Educação Escolar Indígena- A sala Multisseriada e diagnóstico da realidade.	0	
Concepção de Educação Escolar Indígena – conceitos, princípios e marcos normativo.	0	
Escolas Indígenas e Práticas Pedagógicas		
Planejamento de aula na perspectiva intercultural	0	
Sequência Didática como prática pedagógica		
Planejamento de aula na prática de sequência didática	0	

6. METODOLOGIA/ESTRATÉGIAS

A atividade se desenvolverá em quatro momentos:

Primeiro momento: Organização da turma por polo, por escola ou por comunidade, para a fazer o levantamento da realidade pedagógica dos docentes. Para essa ação, será realizado um diagnóstico das práticas desenvolvimento em suas salas de aula, através de dinâmicas e questionários.

- Dinâmica: Árvores dos sonhos (1º momento: a educação escolar que eu quero na minha comunidade)
- Fichas de questionários
- Leitura dos textos

Segundo momento: Aula dialogada com reflexões para identificar as necessidades didático-pedagógicas dos professores e equipe pedagógica. Para refletir sobre esse contexto serão utilizados textos sobre salas multisseriadas; a realidade das salas de aulas indígenas; a educação escolar indígena e seus marcos normativos.

- Exposição de conteúdos em slides
- Dinâmica da árvore (2º momento: as lamentações (problemas que enfrento) as reflexões acerca da realidade que o professor e equipe pedagógica enfrenta.

Terceiro momento: estudo da pedagogia intercultural e sequência didática com uso de texto e slide.

- Exposição de conteúdos em texto e slide;
- Referências de planos para análise e elaboração;
- Socialização da produção em grupo.

Quarto momento: preparação e execução de oficinas para a produção de planejamento de aula, com uso das metodologias apresentadas e que priorizam o trabalho com base no acolhimento, diagnóstico e decisões do coletivo da escola.

- Grupos para planejamento das aulas;
- Socialização da produção de planos de aula.

7. RECURSOS DIDÁTICOS

Para as aulas expositivas: data show, notebook e textos, caixa de som, microfones sem fio;

Para atividades e avaliação: jornais, ilustrações, revistas, álbum seriado, livro didático e paradidático, vídeos, máquina fotográfica, filmadora, quadro branco, pincel, apagador, cola, tesoura, tubo de cola, chameguinho nas cores verde, azul e amarelo e papel pautado.

8. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo avaliativo presente em todos os momentos da formação se dará de forma contínua e cumulativa, assim como, os recursos que o formador utiliza no processo de ensino-aprendizagem consiste em um processo coletivo, cumulativo, contínuo, permanente, diagnóstico e comprometido com a construção de relações dialógicas e onde os envolvidos, refletem, pensam sobre si e sobre o processo educativo, formativa contemplarão frequência, atitudes, comportamentos, compromisso com o estudo e com a ação comunitária. Na dimensão cognitiva, a partir dos eixos temáticos, contemplará trabalhos escritos e práticos.

ATIVIDADE -01

Ficha diagnóstica pedagógica do professor da prática pedagógica do professor: é uma ficha de diagnóstico da prática pedagógica do professor, que deverá ser preenchida no primeiro momento da formação para fazer uma reflexão no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Será uma auto avaliação realizada pelo professor cursista. (árvore dos sonhos)

Orientação: fazer um levantamento das situações problemas que o profissional da sala multisseriados enfrenta no seu dia a dia.

Palavra de Estimulo: • Construir frases curtas que explicita os sonhos que pretende realizar em suas práticas pedagógicas como bom profissional que atua nas salas multisseriado. (Para compor a copa da árvore) • Sintetizar situações de lamentação que enfrenta em suas práticas pedagógicas. (Para compor o caule da árvore) • Relatar instrumentos necessários que irão contribuir na melhoria de suas práticas pedagógicas nas salas multisseriadas. (Sementes, na raiz para obter uma educação escolar indígena de qualidade e comunitária.).	
Critérios de avaliação cumulativa: O cursista deve: 1) Participar da discussão, dentro do prazo previsto 2). Expor com clareza, objetividade e coerência seu ponto de vista, considerando o que foi solicitado no enunciado da questão 3). Interagir com outros cursistas, a interação não pode fugir ao conteúdo proposto para a discussão PARA REALIZAR ESTA ATIVIDADE 1. Ler o texto proposto 2. Construir os textos propostos 3. Interagir com os colegas; 4. Ler e expor sua proposta sobre a árvore do sonho.	
Tipo de Atividade: () Debate (x) Leitura () Pesquisa () Produção de Texto () Memorial () Projeto () Seminário (X) Outros	
Atividade Avaliativa: (x) Sim () Não	

ATIVIDADE Nº 02	
Plano de aula na perspectiva interdisciplinar: plano de aula para ser desenvolvido nas salas multisseriadas construída pelos professores para aplicar os passos da pedagogia Intercultural. Levantamento dos eixos temáticos.	
Orientação: levantamento sobre os instrumentos pedagógicos: PPP, plano de ensino, plano de aula.	
Palavra de Estimulo: Coletividade, diversidade de ideias, ensino-aprendizagem.	
Critérios de avaliação: O cursista deve: 1) Participar da apresentação e discussões, dentro do prazo previsto 2). Expor com clareza, objetividade e coerência seu ponto de vista, considerando o que foi solicitado no enunciado da questão 3). Interagir com outros cursistas, a interação não pode fugir ao conteúdo proposto para a discussão (plano de aula multisseriado). PARA REALIZAR ESTA ATIVIDADE 1. Ler o conteúdo sobre a temática que irá apresentar; 2. Preparar seu material de exposição; 3. Expor o material com objetividade e segurança; 4. Interagir com seus colegas.	
Tipo de Atividade: () Debate () Leitura () Pesquisa () Produção de Texto	

() Memorial	() Projeto
() Seminário	(x) Outros
Atividade Avaliativa: (x) Sim () Não	

ATIVIDADE Nº 03	
Plano de aula com metodologia de sequência didática: construção e organização de um Plano de Aula interdisciplinar com sequência didática-uma estrutura de plano de aula com sequência didática interdisciplinar e transversal a ser elaborado pelo professor cursista, e em grupo para socialização.	
Orientação: Elaboração de um Plano de aula interdisciplinar, tendo como base a diversidade textual das comunidades indígenas e a interculturalidade.	
Lembrete: O cursista confeccionará um Plano de aula semanal ou quinzenal, abordando uma temática transversal, conteúdo, habilidades, competências, metodologia, recursos e avaliação.	
Palavra de Estimulo: Interdisciplinaridade, interculturalidade organização, metodologia, habilidade, competência, ensino-aprendizagem.	
Critérios de avaliação: O cursista deve: 1) Construir um Plano Interdisciplinar; 2). Expor com clareza, objetividade e coerência as competências e habilidades, considerando o que foi solicitado no enunciado da questão. 3). Interagir com outros cursistas, a interação não pode fugir ao conteúdo proposto para a discussão PARA REALIZAR ESTA ATIVIDADE 1. Ter acesso aos diversos formatos de plano de aula. 2. Construir um plano com eixo temático definido 3. Interagir com os colegas; 4. Participar das atividades de socialização.	
Tipo de Atividade: () Debate (x) Leitura (X) Pesquisa () Produção de Texto () Memorial () Projeto () Seminário (x) Outros	
Atividade Avaliativa: (x) Sim () Não	

9. CRONOGRAMA DE ESTUDO

CONTEÚDO / UNIDADE	DATA	ATIVIDADE	INSTUMENTO AVALIATIVO
Sala multisseriado: Ficha diagnóstica pedagógica do professor da prática pedagógica do professor: (árvore dos sonhos) Concepção de educação escolar indígena Marcos normativo	Fevereiro a Junho 2019	Exposição oral, relatos de experiências e sobre as experiências didáticas das escolas indígenas.	Ficha Diagnóstica Produção textual: síntese
Plano de aula na perspectiva interdisciplinar:		Pesquisa e levantamento dos PPPs das escolas indígenas, plano de ensino e plano de aula.	Levantamento dos planos de aula Apresentação/socialização
Sequência Didática como prática pedagógica Plano de aula com metodologia de sequência didática		Elaboração de plano de aula na com sequência didática.	Apresentação /socialização

10. BIBLIOGRAFIA

____. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena/Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena-2ª ed.Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.24p.(caderno de educação básica.institucional,2) ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed,1998 D'AGOSTINI, Adriana. Experiência e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas. Florianópolis: Insular,2014. MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. da (org.), Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005. PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, Curitiba, 2006. MACEDO, A.V.1997.Pontos e contrapontos para a compreensão de uma história do Brasil. São Paulo: MARI/UST.RIBEIRO, Berta.1991.O índio na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Revan.

PROJETO PEDAGÓGICO

DO CURSO

MULTISSERIADO NA

ESCOLA INDÍGENA

MANAUS/2019

Sumário

1. IDENTIFICAÇÃO.....	158
1.1 ÁREA DE CONHECIMENTO.....	158
1.2 FORMA DE OFERTA:	158
1.2 CARGA HORÁRIA:	158
1.4 FORMADORE(A) RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO:	158
2. JUSTIFICATIVA.....	158
3. OBJETIVOS	159
Objetivo Geral.....	159
Objetivos Específicos	159
4. PERFIL DO PARTICIPANTE.....	160
5. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO.....	160
5.1 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	160
5.2 ÁREAS DE DOMÍNIO.....	161
• Interdisciplinaridade:	161
• Transversalidades:	161
• Didática:	161
• Componentes curriculares:.....	161
6. ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO CURSO	161
6.1 RECURSOS NECESSÁRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CURSO.....	162
6.2 CRONOGRAMA	163
7. ORGANIZAÇÃO AVALIATIVA DO CURSO.....	163
7.1 PRINCÍPIOS.....	163
7.2 INSTRUMENTOS	163
8. CERTIFICAÇÃO	164
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	164

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 ÁREA DE CONHECIMENTO: () LINGUAGEM () CIÊNCIA HUMANAS () MATEMÁTICA (x) PEDAGÓGICA () CIÊNCIAS DA NATUREZA () GESTÃO	
1.2 FORMA DE OFERTA: (X) PRESENCIAL () EAD	1.2 CARGA HORÁRIA: () 20h () 40h () 60h () 80h
1.3 FORMADORES (A) RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO: Audres Marta Carvalho Gomes Cristina Luciano de Oliveira Canuto Rauciele da Silva Cazuza	

2. JUSTIFICATIVA

O trabalho pedagógico do profissional da educação em salas multisseriadas ainda é comum na zona rural, principalmente nas regiões do Norte e Nordeste. É considerado um grande desafio para os professores.

Segundo Informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007, p.25) classes multisseriadas são aquelas na qual encontramos “ [...] alunos de diferentes séries e níveis em uma sala de aula, independentemente do número de professores responsáveis pela classe”. Portanto, ao propor cada atividade a ser desenvolvida numa sala multisseriada, é importante pensar em diversas formas de organização da turma, com várias atividades e situações individuais, coletivas e em pequenos grupos, dividindo por idades próximas e distantes, por saberes de acordo com o grau de aprendizagem, sem esquecer a intencionalidade do professor, seus objetivos, onde pretende chegar e quais as aprendizagens esperadas. Não esquecendo o senso da coletividade, onde possam desenvolver, através dos conteúdos, sua aprendizagem e a interação: em momentos individuais e em grupos.

Pensar o trabalho pedagógico para professores indígenas é raciocinar em situações comunidade/escola/comunidade. São enormes as deficiências de professores indígenas no que diz

respeito ao desenvolvimento da proficiência em prática docente em salas com esse grau de complexidade.

Nesse sentido, o curso multisseriado na escola indígena tem o objetivo de trazer uma reflexão acerca das práticas pedagógicas vivenciadas pelos educadores (as) indígenas que utilizam essa metodologia em suas respectivas salas de aula, fomentando várias atividades interdisciplinares individuais e coletivas, condizentes com a realidade de suas comunidades, contemplando os saberes locais e as formas próprias de educar. Saberes que, em outros tempos, foram silenciados, negados, subalternizados, impedidos de circular: não só os mitos, crenças e valores, mas aquilo que poderia se falar de conhecimento local/conteúdos que são ressignificados no encontro intercultural com outros saberes.

Nesse sentido é peculiar ratificar uma nova realidade dos povos indígenas: os novos atores dessas escolas produzem um espaço de “decolonialidade” (WALSH, 2009; CANDAU, 2010), o que

Nesta perspectiva os processos educativos são fundamentais. Através deles se questiona a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combatesse as diferentes formas de deshumanização, promove-se a construção de identidades e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos de construção coletiva na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAU, 2010, p. 309/10).

Nesse sentido, faz-se necessário pensar a prática do professor que atua nesse universo, apresentando o uso de metodologias adequadas para o trabalho com a diversidade cognitiva, empírica e etária, no contexto de uma educação interdisciplinar e intercultural.

3. OBJETIVOS

Geral

Promover formação de professores, atendendo às necessidades específicas das salas multisseriadas em escolas indígenas, através do uso de metodologias que congreguem a formação integral dos alunos à interdisciplinaridade, em um diálogo intercultural.

Específicos

- Promover troca de experiências entre os professores, buscando entendimento sobre a metodologia do multisseriado;
- Oferecer subsídios para a construção do plano de aula para classe multisseriadas;

- Orientar e discutir sobre as formas de avaliação, a prática pedagógica e os instrumentos que serão usados nas salas multisseriadas.

4. PERFIL DO PARTICIPANTE

Docentes indígenas do Ensino Fundamental das séries iniciais, que estejam em sala multisseriadas, especificamente professores da rede pública municipal que desenvolvam atividades pedagógicas interdisciplinar, em suas comunidades indígenas.

5. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO

5.1 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

A educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bi/multilíngue, visando à reafirmação de suas identidades étnicas, à recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências, como também possibilitando o acesso às informações e aos conhecimentos da sociedade nacional (LDBEN, n.º 9.394, Arts. 78 e 79 1996). Será praticada de forma intercultural, respeitando os princípios da educação escolar indígena que visa à conversa entre os saberes, através da pedagogia intercultural, para o fortalecimento de práticas pedagógicas eficazes capazes de ressignificar a aprendizagem dos alunos indígenas em suas respectivas comunidades.

Nesse sentido, convém enfatizar que a pedagogia utilizada no processo multisseriado, em salas de escolas indígenas, está ligada às necessidades e desafios da escola de cada povo. É uma prática pedagógica que objetiva o desenvolvimento da reflexão, o espírito investigativo e a habilidade de argumentação dos alunos. É um instrumento voltado para a ampliação dos conhecimentos, a interação, a descoberta e ressignificação de conceitos a partir de um universo cultural. E ao professor cabe a função de gerenciar e orientar o processo ensino aprendizagem unindo dimensão científica, empírica, social, histórica e econômica.

No mesmo contexto, a metodologia de sequência, definida por ZABALA, 1998, como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecido pelos professores e pelos alunos (grifos do autor), vem implementar o trabalho pedagógico do docente, pois objetiva construir um novo conhecimento, um novo saber, levando em consideração a contextualização e uma prática pedagógica de forma interdisciplinar e transdisciplinar, onde é importante considerar no planejamento as relações entre professor e aluno, entre os alunos e as influências dos conteúdos nessas relações, sem deixar de lado o papel do professor e do aluno, a organização para agrupamentos, organização de conteúdo, do tempo e dos recursos didáticos, assim como avaliação.

5.2 ÁREAS DE DOMÍNIO

A partir dos conhecimentos assimilados no curso de formação continuada, os professores indígenas poderão desenvolver estratégias pedagógicas em suas práticas em classes multisseriadas dominando:

- **Interdisciplinaridade:** realizar seu planejamento articulando conhecimentos de uma disciplina com outras áreas de conhecimentos.
- **Transversalidades:** inserir temas em suas aulas, como uma proposta didática que possibilita o tratamento de conteúdos de forma integrada em todas as áreas de conhecimentos, com significados e que devem estar inseridos de forma transdisciplinar.
- **Didática:** refletir, pedagogicamente, fazendo uma análise das condições de ensino e suas relações com os objetivos, conteúdos e métodos que utiliza.
- **Componentes curriculares:** destacar em seu planejamento o que é comum e específico entre os componentes curriculares trabalhados numa sequência didática ou um projeto.

6. ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO CURSO

Na resolução CNE nº 05/2012 no artigo 15, orienta que o currículo das escolas indígenas deve estar ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola. Isso diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade.

Os princípios constitucionais consolidados com a promulgação da Constituição Federal (1988) garantem aos povos indígenas o direito à cidadania, identidade étnica e uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. (CRFB. Arts. 210 215, 231 e 232, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96), reconhece a diversidade cultural brasileira, definindo como um dos princípios norteadores do ensino nacional: o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantindo às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas indígenas e processos próprios de aprendizagem.

A educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bi/multilíngue, visando à reafirmação de suas identidades étnicas, à recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências, como também possibilitando o acesso às informações e aos conhecimentos da sociedade nacional (LDBEN, nº 9.394, Arts. 78 e 79 1996).

De acordo com a especificidade do curso, os princípios da educação escolar indígena e a melhor compreensão do trabalho em salas multisseriadas. A formação contará com quatro momentos distinta com suas especificidades e sua realidade, a saber:

- No primeiro momento, levantamento da realidade, com a realização das práticas em desenvolvimentos por meio de dinâmica e questionários.
- No segundo momento, reflexões para identificar as necessidades didáticas- pedagógicas dos professores e equipe pedagógica, com uso de texto sobre as salas multisseriadas e sua realidade, educação escolar indígena e seus marcos normativos.
- Terceiro momento, estudo da pedagogia intercultural e a metodologia da sequência didática, com uso de textos e vídeos.
- No quarto momento preparação e execução de oficinas para construção e organização do planejamento de aula, com uso das metodologias apresentadas e que priorizam o trabalho com base no acolhimento, diagnóstico e decisões do coletivo da escola. Para o desenvolvimento do curso é necessárias 40 horas distribuídas de acordo com a meta dado abaixo.
-

Mês	Temática		Ch
Salas multisseriadas e Educação Escolar Indígena	- A sala multisseriadas: diagnostico da realidade. - O que são salas multisseriadas.	• Dinâmica: árvore dos sonhos • Ficha de questionamentos • A turma será dividida em grupos.	10 h
	Princípios da educação escolar indígena. Marcos normativos.	Exposição de conteúdos Refletir para identificar as necessidades didáticas e pedagógicas do professor.	10 h
Escolas indígenas e a prática pedagógica	• Pedagogia intercultural • Pesquisa • Planejamento interdisciplinar	Apresentação em slide sobre as formas de atividades pedagógicas em salas multisseriadas e escolas indígenas. Grupo para planejamento de aulas	20 h
	• Sequência didática como pratica pedagógica • Projeto de pesquisa. • Planejamento na sequencia didática	Exposição dialogada Análise dos planos apresentados Construção de planos Apresentação de planos.	20 h

6.1 RECURSOS NECESSÁRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CURSO

Recursos físicos: local para a formação, de fácil acesso, arrejado e com estrutura adequada para o bem-estar dos cursistas.

Recursos materiais: projetor de mídias, notebook, caixa de som, microfones sem fio, câmeras fotográficas, filmadoras, kit do cursista (caderno, caneta, lápis, borracha, régua, apontador,

bloco de notas), papel madeira, cartolina, papel ofício, barbante, pincel atômico, cola, tesoura, pincel para quadro branco, lápis de cor, giz de cera, textos, livros paradidáticos, banners, folders e outros.

Recursos humanos: professores indígenas, pedagogos, contadores de história, sábios, curandeiros, pajés, benzedeiros e outros saberes empíricos presentes na comunidade.

6.2 CRONOGRAMA

DATA DE REALIZAÇÃO	LOCAL	CURSO	Nº DE PROFESSORES	COMUNIDADE INÍGENA
Janeiro a Junho 2019	Alvarães Sta.Isa.Rio Negro Manaquiri Tapauá Uarini Nhamundá	Multisseriado nas escolas indígenas		

7. ORGANIZAÇÃO AVALIATIVA DO CURSO

7.1 PRINCIPIOS

A avaliação é parte importante do processo ensino-aprendizagem, acontece em todos os momentos da formação. Nesse sentido, a avaliação terá como princípios:

- Processo contínuo e permanente da participação do cursista e sua relação com o formador;
- Coerência entre a prática avaliativa, os objetivos e o desenvolvimento metodológico;
- Observação de atitudes, comportamentos, vivência de valores, responsabilidades e cooperação, compromisso com o estudo e envolvimento com as atividades desenvolvidas.

O processo avaliativo presente em todos os momentos da formação se dará de forma contínua e cumulativa, assim, como, os recursos que o formador utiliza no processo de e coletivo, cumulativo, contínuo, permanente. A avaliação e auto avaliação da dimensão formativa contemplarão frequência, atitudes, comportamentos, compromisso com o estudo e com a ação comunitária. Na dimensão cognitiva, a partir dos eixos temáticos, contemplará trabalhos escritos e práticos.

7.2 INSTRUMENTOS

- **Ficha diagnóstica pedagógica do professor da prática pedagógica do professor:** é uma ficha de diagnóstico da prática pedagógica do professor, que deverá ser preenchida no primeiro momento da formação para fazer uma reflexão no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Será um auto avaliação realizada pelo professor cursista. (Árvore dos sonhos)
- **Plano de aula na perspectiva interdisciplinar:** plano de aula para ser desenvolvido nas salas multisseriadas construída pelos professores para aplicar os passos da pedagogia Intercultural. Levantamento dos eixos temáticos.
- **Plano de aula com metodologia de sequência didática:** construção e organização de um Plano de Aula interdisciplinar com sequência didática-uma estrutura de plano de aula com sequência didática interdisciplinar e transversal a ser elaborado pelo professor cursista, e em grupo para socialização.

8. CERTIFICAÇÃO

Os cursistas serão certificados quando:

- Obtiverem frequência integral nos seis dias de formação;

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

____. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**/Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena-2ª ed.Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.24p.(caderno de educação básica.institucional,2)

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed,1998

D'AGOSTINI, Adriana. **Experiência e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Insular,2014.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. da (org.), **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa**, Curitiba, 2006.

MACEDO, A.V.1997.Pontos e contrapontos para a compreensão de uma história do Brasil. São Paulo: MARI/UST.

RIBEIRO, Berta.1991.O índio na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Revan.