



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

CONTRIBUIÇÃO DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR  
INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM  
MANAUS

SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA

MANAUS/AM

2020

SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA

CONTRIBUIÇÃO DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR  
INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM  
MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha de Pesquisa: Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais.

Orientadora: Profa. Dra. Artemis de Araújo Soares

MANAUS/AM

2020

## Ficha Catalográfica

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

A447c	<p>Almeida, Sandra Rejane Viana de Contribuição dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena na construção da identidade de crianças indígenas em Manaus / Sandra Rejane Viana de Almeida. 2020 181 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientadora: Artemis de Araújo Soares Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Criança Indígena. 2. Identidade. 3. Interculturalidade. 4. Relações Sociais. I. Soares, Artemis de Araújo. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	---

SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA

**CONTRIBUIÇÃO DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR  
INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM  
MANAUS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Aprovada em: Manaus-AM, 10 de junho de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Artemis de Araújo Soares – Presidente  
Programa de Pós-Graduação Sociedade Cultura na Amazônia – Instituto de  
Filosofia, Ciências Humanas e Sociais - IFCHS-Universidade do Amazonas - UFAM

---

Profa. Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira - Membro  
Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

---

Prof. Dr. Raimundo Nonato Pereira da Silva – Membro  
Programa de Pós - Graduação em Antropologia Social - Instituto de Filosofia,  
Ciências Humanas e Sociais-IFCHS - Universidade Federal do Amazonas - UFAM

## **DEDICATÓRIA**

A Deus por me proporcionar o dom da vida e a oportunidade de usufruir de suas benesses.

Aos meus pais (in memoriam) Delcídes e Izaíla que sempre me conduziram no caminho da retidão e do amor, indicando-me a importância do caminho da perseverança, virtudes que se tornaram fundamentais para a minha compreensão acerca do outro.

A minha família que também experimentou os conhecimentos oportunizados nesta pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

### **A Deus,**

Por me fazer entender que dele provem todo o saber e que o reconhecimento deste princípio é um fundamento essencial para trilhar os caminhos da prudência e do conhecimento.

### **A minha família,**

Dernilson, meu esposo, e Estefânia e Danton, meus filhos que me acompanharam e se fizeram presentes neste processo, durante o estudo, a pesquisa, nos momentos alegres e nos mais difíceis e turbulentos.

### **Aos meus amigos,**

Que durante as minhas ausências souberam ter a compreensão de que se tratava de um momento importante em minha caminhada: Leila Oliveira, Stael Oliveira e Tânia Olívia. Com vocês aprendi que amizades necessitam ser cultivadas para se perpetuarem.

### **A minha orientadora,**

Artemis de Araújo Soares que de forma tão sábia soube conduzir-me a observar os meandros e por estes saber planejar como contornar suavemente cada sinuosidade apresentada nesta trajetória.

### **Aos meus professores,**

Pois suas ricas experiências e conhecimento produziram um efeito de lapidação, como um cadinho que derrete e modela o conhecimento de um aluno que precisa ser apurado.

## **Aos indígenas participantes da pesquisa,**

Aos apurinãs que sempre se mostraram solícitos em contribuir com a pesquisa, em especial a Jéssica Batista do Nascimento e sua família. Ao Sr. Osmar Alípio (póstumo), líder apurinã (que a vida não permitiu que nos conhecêssemos) pela sua determinação em contribuir através da primazia de sua liderança nos deixou um grande legado, para que por ele pudéssemos conhecer a força que existe na luta das causas indígenas.

Aos indígenas do Parque da Tribos que receberam de braços abertos a mim e os ideais propostos pela pesquisa que desenvolvemos, em especial à Ana Claudia Martins Tomas e seu esposo Joilson Paulino e através de seus exemplos de vida pudemos observar que a perseverança é promissora através de seus frutos.

Em especial às crianças indígenas que participaram da pesquisa, sem elas, este trabalho inexistiria.

Agradeço pela confiança na realização deste trabalho.

## **À Secretaria Municipal de Educação Manaus,**

Que oportunizou este momento dedicado ao estudo neste curso de Mestrado através do “Programa Qualifica”, em especial à Secretária Municipal de Educação Kátia Schweickardt e à assessora pedagógica do Programa Qualifica, Aldrey Noronha.

Mais do que olhar, importa reparar no outro. Só dessa forma o homem se humaniza novamente.

José Saramago



## RESUMO

Este trabalho está pautado na pesquisa realizada acerca da identidade da criança indígena, especificamente as que residem na cidade de Manaus e frequentam os Centros Municipais de Educação Escolar Indígena - CMEEI, AA no bairro Mauzinho e WA no Parque da Tribos/Tarumã-Açu, que por definição prévia constituem-se nos lócus da pesquisa. O objetivo desta pesquisa centrou-se em conhecer a dinâmica dos trabalhos realizados nestas instituições de ensino, e de que forma eles têm contribuído para a construção da identidade das crianças que o frequentam, além de analisar a estruturação da identidade da criança indígena no âmbito familiar e a partir de suas relações sociais em sua comunidade. Os participantes da pesquisa aqui inseridos são as crianças alunos do CMEEI que apresentam bom envolvimento nas atividades escolares, os pais ou responsáveis por alunos que acompanham as ações do CMEEI e as professoras destas instituições de ensino. A metodologia utilizada está baseada na observação participante durante a pesquisa de campo, e os instrumentos de pesquisa foram os registros no Diário de Campo e entrevistas dialógicas ou semiestruturadas com os participantes da pesquisa. A análise dos dados está fundamentada na abordagem etnográfica sob a teoria relacional da identidade a partir das concepções epistemológicas barthnianas. Através deste estudo percebemos que as identidades étnicas infantis revelam-se com gratuidade e são por elas reafirmadas nas situações das três esferas aqui mencionadas e externam-se através de suas falas ao mencionar suas crenças e opiniões, através de ações ao adentrar no universo da escola e ao interagir através das atividades propostas pela professora, nas expressões artísticas nas quais não se eximem em realizar, e por meio de suas brincadeiras que consistem na vinculação do tripé: família, comunidade e escola, pois são reveladas através dos princípios familiares que estão firmados através da aprendizagem pela convivência cotidiana, na comunidade ao compartilhar as cosmologias e na escola que outrora dúvida, busca agora sustentar sua práxis em favor do interesse dos povos indígenas. Conclui-se que há evidências que na fusão deste tripé, os CMEEIs destacam-se como um forte ponto de intersecção para as relações interacionais, proporcionando uma difusão das identidades que se revelaram de maneira diversificada, contribuindo desta forma para as afirmativas identitárias, além de constituírem-se como fundamento para a divulgação destas em um contexto urbano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança Indígena; Identidade; Interculturalidade; Relações Sociais

## ABSTRACT

This work is based on the research did on the identity of the indigenous child, specifically those who live in the city of Manaus - Amazonas, Brazil - and attend the Municipal Centers for Indigenous School Education (*Centros Municipais de Educação Escolar Indígena – CMEEI*), Center AA in the Mauazinho and Center WA in the Parque das Tribos/Tarumã-Açu, which constitute the source for this research. The objective of this paper was to know the dynamics of the work carried out in these educational institutions, and how they have contributed to the construction of the identity of the children who attend this space, in addition to analyzing the structuring of the identity of the indigenous child in the context family based on their social relationships in their community. The participants of this research are students of CMEEI who have a good involvement in school activities, parents/guardians of these students who follow the actions of CMEEI and the teachers of these educational institutions. The methodology used is based on participant observation, did through field research, and the research instruments were field notes and semi-structured interviews conducted with the participants of this work. The data analysis is based on the ethnographic approach under the relational theory of identity-based on barthnian epistemological concepts. Through this study, we realized that children's ethnic identities reveal themselves free of charge and are reaffirmed by them in the situations of the three spheres mentioned here, and are expressed through their speeches when mentioning their beliefs and opinions, through actions entering the universe school and interacting through the activities proposed by the teacher, in artistic expressions that children are not exempt from performing, and through their games that consist of linking the tripod: family, community and school, as they are revealed through the principles family members who are established through learning through daily living, in the community, when they share cosmologies, and in the school that was once dubious, but now seeks to sustain its praxis in favor of the interest of indigenous peoples. It is concluded that there is evidence that in the merger of this tripod, CMEEIs stand out as a strong point of intersection for interactional relationships, providing a diffusion of identities that have been revealed in a diversified manner, contributing to the identity statements, and constitute a foundation for the dissemination of these in an urban context.

**KEYWORDS:** Indigenous Child; Identity; Interculturality; Social Relationships

## LISTA DE SIGLAS

APA – Área de Proteção Ambiental  
CEASA - Central de Abastecimento  
CEMAVE – Centro Nacional de Pesquisas e Conservação de Aves Silvestres  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CF – Constituição Federal  
CIMI – Conselho Indigenista Missionário  
CMEEI – Centro Municipal de Educação Escolar Indígena  
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica  
DPEEI - Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena  
FAS – Fundação Amazonas Sustentável  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
GEEI – Gerência de Educação Escolar Indígena  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INPA – Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia  
ISA – Instituto Socioambiental  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LGA – Língua Geral Amazônica  
MEC – Ministério da Educação  
MPF – Ministério Público Federal  
MSRN – Missão Salesiana no Rio Negro  
ONG – Organização Não-Governamental  
PIM – Polo Industrial de Manaus  
PT – Parque das Tribos  
SEDIV – Serviço de Divulgação  
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SIRN – Santa Isabel do Rio Negro  
TEE – Território Etnoeducacional

TI – Terra Indígena

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho do grafismo no rosto da criança.....	30
Figura 2 - Paisagem Amazônica.....	32
Figura 3 - Ritual de integração Tupinambá.....	41
Figura 4 - Grupo de alunos em Iauaretê.....	49
Figura 5 - Grafismo do buriti e Grafismo do jabuti.....	61
Figura 6 – Mergulhos no Tarumã-Açu.....	70
Figura 7- Grupo Eware de dança Tikuna.....	75
Figura 8 - Criança participante do Grupo Eware de dança Tikuna.....	76
Figura 9 – A anta e a menina apurinã.....	97
Figura 10 e 11- Atividade dos Símbolos Pascais.....	108
Figura 12 – Grafite em Muro no Parque das Tribos.....	111
Figura 13 – Área externa CMEEI AA.....	116
Figura 14 – Área interna CMEEI AA.....	117
Figura 15 – Área do CMEEI WA.....	118
Figura 16 - Ancião Apurinã.....	127
Figura 17 – A mítica <i>laitxipanero</i> .....	132
Figura 18 – Dança indígena <i>Maraka'Anadé</i> .....	134
Figura 19 – Jogo da “Queimada” .....	142
Figura 20 – Desenho CMEEI WA.....	144

## LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1. Tronco linguístico Tupi.....	82
Gráfico 2. Tronco linguístico Aruak.....	85
Gráfico 3. Base da Educação Escolar Indígena SEMED-Manaus.....	125
Tabela 1. Quantitativo dos Professores Indígenas em 2015.....	104

## MAPAS

Mapa 1. Terra Indígena Itiximitari.....	53
Mapa 2. Centro Municipal de Educação Escolar Indígena AA.....	53
Mapa 3. Terra Indígena Rio Téa.....	54
Mapa 4. Centro Municipal de Educação Escolar Indígena WA.....	55

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>22</b>
<b>A IDENTIDADE DA CRIANÇA INDÍGENA E AS RELAÇÕES FAMILIARES.....</b>	<b>22</b>
1.1 Identidade: considerações epistemológicas .....	22
1.2 A Infância indígena .....	31
1.3 Relações familiares.....	38
1.4 Universo da pesquisa: A criança indígena retornando ao território dos ancestrais .....	51
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>63</b>
<b>A IDENTIDADE DA CRIANÇA INDÍGENA E AS RELAÇÕES SOCIAIS .....</b>	<b>63</b>
2.1 Marcas da importância das vivências na comunidade.....	63
2.2. As línguas que falamos: algumas experiências vividas na infância da criança indígena.....	77
2.3 O universo do imaginário da criança e a afirmação dos saberes tradicionais.....	89
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>99</b>
<b>A IDENTIDADE DA CRIANÇA INDÍGENA A PARTIR DE SUAS RELAÇÕES NA ESCOLA INDÍGENA.....</b>	<b>99</b>
3.1. Centros Municipais de Educação Escolar Indígena .....	99
3.2 Pedagogia de Projetos e a Pedagogia Indígena de Caráter Tradicional .	122
3.3 Abordagens Teórico- Metodológicas .....	137
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>172</b>



## INTRODUÇÃO

As narrativas acerca da identidade da criança indígena são destacadas nesta pesquisa. Descrevemos sua relevância ao longo da história e as realidades que permeiam os contextos urbanos e que se tornou a essência deste trabalho.

As motivações para a realização deste estudo surgiram ao nos depararmos diariamente com a realidade de crianças indígenas nas escolas públicas de Manaus como professora diante dos conflitos multiculturais que emergem da prática docente, buscamos aprofundar o conhecimento sobre a realidade dessas crianças na abrangência das relações sociais em sua comunidade, procurando detectar as intencionalidades existentes neste CMEEl para possibilitar à criança um suporte para relacionar-se de maneira satisfatória com as sociedades urbanas em geral.

Encadeado por esta perspectiva aprouve-nos buscar a pesquisa que seria capaz de conhecer as sinuosidades existente neste campo do conhecimento que é epistêmico e ao mesmo factual, esclarecedora de uma realidade próxima que é o estudo acerca do objeto de estudo que é a identidade da criança indígena.

As bibliografias acerca da temática abordada revelam-se timidamente e de forma esporádica (LOPES DA SILVA; NUNES, 2002, p. 11), entretanto as análises acerca da infância são robustecidas pela pesquisa antropológica e a partir delas traça-se este percurso, não de forma linear, antes buscando a compreensão de suas relações sociais pertinentes a cada momento histórico analisado.

A presença da criança indígena nas relações sociais com o mundo ocidental destaca-se e é inegável, em muitos momentos foi descrita como mediadora dos acordos que redundariam em alianças entre indígenas e a cultura ocidental em diversas conjunturas (SAVIANI, 2013, p.45).

Destacamos que esses intercâmbios culturais na maioria das vezes colocou a figura do indígena em uma posição de subserviência, mascarada por ações que intencionavam conceder-lhes “favores” cujas finalidades possuíam um ideário integracionista dos indígenas aos contextos fundamentados no etnocentrismo.

A infância descrita na literatura traz em seu bojo a característica fundamental do cuidado que as famílias indígenas manifestam sobre suas crianças, caracterizando uma forma de manter laços que unirão as crianças aos seus entes e as suas tradições,

“um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências” (COHN, 2015, p.41).

Desta maneira buscou-se nesta pesquisa concentrar-se na análise das relações identitárias das crianças indígenas que residem nos contextos urbanos, as quais estão permeadas das mais diversas formas de interações, buscando compreender os fundamentos acerca da estruturação de como ocorre a dinâmica destas relações, conforme o que Silva relata:

Podemos compreender, então, que a identidade e a subjetividade infantis constroem-se por meio de processos que se realizam em seus corpos e que sintetizam significações sociais, cosmológicas, psicológicas, emocionais e cognitivas. As perspectivas que recentemente vêm-se delineando para a pesquisa sobre a criança indicam a mesma direção. (2002, p.41).

Tendo em vista que por longo período as abordagens e concepções assimilacionistas perduraram trazendo consequências danosas, sendo uma delas a visão acerca do homem indígena a qual previa a sua emergente integração aos contextos e configurações ocidentais, consideradas ideais aos padrões sociais modernos, e portanto, necessárias aos que se encontravam fora desta realidade, tais como os povos indígenas.

Buscou-se para a realização deste estudo a abordagem epistemológica em torno da identidade da criança indígena que é compreendida através do conceito de identidade relacional (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p.126) desvelado através de uma estrutura que desemboca na construção de um tripé, pois os consideramos como essenciais para a definição destas identidades.

Este trabalho pretende demonstrar como este tripé é fundamental para estruturar a concepção acerca da identidade, a qual compreende a família como fomentadora essencial da identidade como nos é assegurado pela ampla literatura que tem abordado a infância indígena (TASSINARI, 2007; LOPES DA SILVA; MACEDO; NUNES, 2002; COHN, 2002;), a comunidade como intermediadora das relações sociais entre crianças e adultos nas suas amplas abrangências, cercando-as de experiências que serão significativas para seu posicionamento frente às vivências que surgem ao longo da existência humana (COHN, 2009; MULLER, 2008;) e o

contexto escolar que existe nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena presentes nestas comunidades urbanas.

Concentramos nossos estudos em duas comunidades indígenas na área urbana de Manaus com particularidades distintas, e definimos como locus do estudo os Centros Municipais de Educação Escolar Indígenas –CMEIs. O primeiro localizado no Parque das Tribos-Tarumã-Açu, o CMEEI WA, multiétnico, e o segundo, o CMEEI AA localizado no bairro Mauzinho, pertencente a etnia Apurinã.

A observação participante fomentou a coleta de dados que redundou em uma abordagem etnográfica acerca do objeto de estudo e desvelou elementos que se tornaram fundamentais para uma descrição qualitativa do mesmo.

A relevância que abrange o contexto da escola indígena é destacada, pois nela as nuances dos ideários políticos e sociais se convertem em práticas educacionais, desta forma deixam transparecer suas concepções acerca da educação do ensino e da aprendizagem.

Neste aspecto destacamos que a complexidade enfatizada por Morin (2007) faz-se presente, ressaltando o conceito de ambivalência que traz os contrastes das polaridades previsíveis no âmbito da educação, proporcionando às pesquisadoras envolvidas, uma análise da relevância do conhecimento adquirido através da pesquisa que poderá contribuir futuramente para a compreensão da importância do saber que é difundido nestes CMEIs.

Em nosso primeiro capítulo intitulado *A identidade da criança indígena e as relações familiares*, traçamos os fundamentos acerca da identidade em sua dimensão etimológica e epistemológica, bem como se deu o traçado histórico acerca da identidade da criança indígena ao longo dos anos desde os primórdios coloniais a atual configuração social nos ambientes das aldeias, conforme os relatos dos estudos antropológicos já realizados ao que hoje revela-se nos ambientes urbanos.

E nesta abordagem vê-se a infância indígena descrita, revelando-se como ela sofreu influências das culturas ocidentais ao longo deste processo.

No primeiro segmento conceituamos identidade através de diversas teorias que dela trataram, possibilitando ampliar a compreensão acerca do objeto de estudo.

No segundo segmento nos detemos sobre a abordagem dos diversos conceitos sobre infância e sobre o que é a criança, descrevemos os diferentes olhares contidos

em teorias, e destas análises, advêm a compreensão de como a criança indígena é vista pelo povo ao qual pertence.

No terceiro segmento apresentamos uma descrição da importância da família para a construção identitária da criança, traçamos um breve histórico das influências da colonização sobre as identidades de indígenas durante o século XVI com as Missões Jesuíticas e sobre as Missões Salesianas que ocorreram no início do século XX na Amazônia, refletindo sobre as repercussões nas relações destes povos entre si e com a cultura ocidental.

No quarto segmento descrevemos o universo da pesquisa e nos reportamos a presente data, descrevendo os contextos urbanos nos quais estes povos, que por questões múltiplas os buscaram para residir, e traçamos particularidades do lócus e dos participantes da pesquisa, localizando-os em seus espaços geográficos e pertencimentos étnico-culturais.

O segundo capítulo que apresenta o título *A identidade da criança indígena e as relações sociais* observou-se as relevantes contribuições que as interações das crianças com os demais membros das comunidades destacam a importância das configurações do *ethos* e da visão de mundo para a construção destas identidades.

No primeiro segmento houve a necessidade de descrever que o ambiente e vivências dentro da comunidade são caracterizadas pelas definições epistemológicas do *ethos* que é circunscrito pelos princípios éticos e desta forma são estabelecidos, pois se tornam fundantes para determinar os caminhos identitários propostos pelas diversas redes de relações sociais.

O segundo segmento desvela a prioridade no ensino das línguas indígenas nos CMEEIS e com as relações sociais permeiam as atividades cotidianas destas escolas que são enriquecedoras às experiências infantis, e são impulsionadas pela necessidade da manutenção dos aspectos culturais que surgem como símbolo de luta e resistência das causas indígenas delimitadas na esfera social.

O terceiro segmento aborda e analisa o fundamento do imaginário infantil a partir do ponto de vista do indígena, descrevendo sua importância para a criança que convive com os mitos, vislumbrando à luz dos estudos etnográficos, que eles surgem a partir das realidade intrínsecas nas relações sociais presentes no cotidiano ou até mesmo em conflitos descritos na historiografia destes povos. Certos de que estes mitos possibilitam uma concepção de visão de mundo para a criança, e uma

abordagem aos enfrentamentos interculturais e distinguem-se nas dialéticas do mundo do indígena com os variados grupos sociais e culturais.

A maior ênfase do nosso trabalho está em seu terceiro capítulo titulado *A identidade da criança indígena a partir de suas relações na Escola Indígena*, onde busca-se a compreensão do papel do educador indígena e como a escola atua frente a construção das identidades culturais destas crianças que frequentam as aulas rotineiramente.

No primeiro segmento descrevemos como seguem as ações dos CMEEs no contexto da educação escolar indígena, o qual possibilita vislumbrar os seus propósitos atuais, identificando as bases nas leis brasileiras que regulamentam esta modalidade de ensino e o que diferencia o CMEE das escolas indígenas criadas a partir de um Território Etnoeducacional. Frente à realidade histórica e à legalidade, foi possível perceber a opinião dos docentes no tocante ao cuidado do poder público no que diz respeito às necessidades educacionais.

No segundo segmento analisamos as características das teorias pedagógicas que fundamentam a educação escolar indígena, bem como a sua abordagem pedagógica e didática e as importantes atividades relacionadas ao artesanato e atividades artísticas e lúdicas. E, incluímos neste segmento as atividades executadas nos CMEEs baseadas em sua etnicidade.

No terceiro segmento destacamos as abordagens metodológicas para a realização da coleta e análise de dados, e os resultados da pesquisa.

Este trabalho se reveste de real importância pois estará ampliando o conhecimento acerca de como podemos fortalecer a formação da identidade indígena de crianças, além de confirmar que necessitamos reafirmar a importância da diversidade cultural, a fim de minimizar as dificuldades relacionadas ao preconceito e a não-aceitação de determinada cultura, independente de qual seja.

## CAPÍTULO I

### A IDENTIDADE DA CRIANÇA INDÍGENA E AS RELAÇÕES FAMILIARES

#### 1.1 Identidade: considerações epistemológicas

Um tema em corrente discussão e análise por parte das ciências humanas em especial a Antropologia e a Sociologia, é a questão da identidade. Aqui a tratamos em relação a criança indígena e ao processo que envolve as suas relações interacionais, e buscamos olhar às questões fundamentais que são ligadas ao papel que estas crianças desempenham como sujeito social no qual são parte em um contexto sócio histórico.

Ante ao exposto, faz necessário compreendermos a dimensão teórica e epistemológica a fim de fundamentar esta abordagem, tendo em vista que a identidade não está restrita às áreas de estudos acima citadas, antes é interpretada por uma gama de olhares e compreensões nos diversos campos da ciência como a psicologia e filosofia.

A palavra identidade tem sua origem etimológica no latim, no termo *identitas*, o qual tem a significação de “idem”. Segundo a literatura seu uso nasce na filosofia a partir de uma fundamentação e conceito na Lógica Clássica, a partir das ideias de Parmênides de Eleia (530 a.C. – 460 a. C.) sob a proposição lógica do “princípio da identidade” que se refere a uma definição tautológica que determina que um dado objeto ou ser não pode ser outra coisa senão ele mesmo, segundo afirma a sentença parmenidesiana: “pois nunca isto será demonstrado: que são coisas que não são”. (2002, p.4), e a partir desta ideia inicial surgem polissemias dos usos e articulações acerca deste termo.

A identidade evocada por Hegel contida em sua obra *A Ciência da Lógica* (2011) está constituída em um campo em que ele a denomina de “identidade essencial” na qual faz um contraponto entre a identidade e diferença, pois a partir do momento em que o indivíduo nega determinados aspectos do seu próprio ser, imediatamente há um encontro com a sua identidade. Posteriormente as discussões nas Ciências Sociais e a partir das análises feitas por Marx (2004), que se opondo ao

pensamento hegeliano e revelando um antagonismo epistemológico, parte para uma concepção fundamentada na dialética que nasce no materialismo dialético através do qual pode-se observar a posição de atuação do sujeito no decorrer do processo histórico, como em tais afirmativas:

Por tanto o carácter social é o carácter universal de todo o movimento; assim como a sociedade mesma produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por meio dele. A atividade e a fruição, assim como o seu conteúdo, são também os modos de existência segunda atividade social e a fruição social. (MARX, 2004, p.106).

Seguindo em uma proposta de análise sociológica, mas que também representa o elo entre a sociologia e a antropologia que se encontra em Max Weber (1992), as análises sobre a identidade definidas através de uma tríplice configuração que se revela no seio das sociedades nos quais ele propõe os conceitos de raça, etnia e nação, momento em que se amplia o leque de interpretações acerca das influências da identidade nas estruturas sociológicas e na intenção de compreender suas implicações e papéis que assumem nestas relações (WEBER,1992).

Para Weber o sentido de raça é envolvido pelo pertencimento que liga o indivíduo à comunidade de origem, enquanto que a etnicidade é sublevada pela subjetividade que nasce e se liga à comunidade de origem. Já a conceituação weberiana de nação assemelha-se ao seu conceito de étnico, bem como das duas anteriores, contudo sustenta a bandeira da paixão a qual está estritamente ligada com a noção da necessidade do poder político.

*Llmaremos “grupos étnicos” a aquellos grupos humanos que, fundándose en la semejanza del hábito exterior y de las costumbres, o de ambos a la vez, o en recuerdo de colonización y migración, abrigan una creencia subjetiva en una procedencia común, de tal suerte que la creencia es importante para la ampliación de las comunidades; pero la designaremos así siempre que no representen “clanes”, aunque sin tener en cuenta si existe o no una verdadera comunidad de sangre (WEBER,1992, p. 318-319).*

Em Hall (2006) encontramos definições que permitem a reflexão a partir de sua obra A identidade cultural na pós-modernidade, na qual a identidade do “sujeito

pós-moderno” pode sofrer alterações, considerando os efeitos com que se apresenta a “modernidade tardia” e as possibilidades de uma identidade plural que ora é provisória, em outro momento é variável ou ainda com possibilidades de revelar-se problemática (HALL, 2006, p.12), e diante desta configuração Stuart Hall avalia a existência de uma “crise de identidade”, deixando transparecer que estas identidades podem sofrer instabilidades.

Destaca uma nova propositura ao observar que a fragmentação das identidades de um mesmo sujeito “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” pode se tornar um elemento que pode favorecer a dúvida identitária, e neste sentido o sujeito expõe-se a estas variações devido ao crescente processo transformador e unificador, estimando que essa fragmentação é decorrente do “impacto da mudança contemporânea conhecida por “globalização”. (HAAL, 2006, p. 18).

Trazendo esta concepção para análise de nosso objeto de estudo , o processo transformador e unificador citado por Stuart Hall (2006), nos permite compreender que a criança indígena que se encontra inserida neste processo globalizador, tende a apresentar possibilidades de outras identidades que são motivadas pelas relações interacionais, dentro ou fora do ambiente de sua comunidade e revelam-se em seu cotidiano, ratificando que a criança não será unicamente a criança indígena que está atrelada a uma etnia, carregando consigo um arcabouço cultural.

Entretanto, não devemos ignorar que dentro desta gama de possíveis identidades citadas por Hall, encontra-se uma criança com múltiplas facetas, com características pertinentes à infância, às aprendizagens vividas e compartilhadas que são peculiares a este período da vida humana, incluindo as que ocorrem fora do seu ambiente comum, tais como as experiências na escola regular, nas igrejas, ao imaginário que habita a infância que também pode ser alimentado por literaturas fundadas na cultura ocidental que são divulgadas por diversos meios de comunicação, estruturando a forma como esse contexto propicia as afirmativas identitárias deste indivíduo que busca visibilidade e representatividade em seus grupos relacionais.

Os estudos antropológicos acerca do tema estão presentes nesta área do conhecimento a partir da necessidade de compreensão acerca da tomada de consciência que se tem do “nós” e o “eles”. Com a formulação dessas indagações que nascem com a antropologia em um dado momento em que é evidenciado “o outro”



que é diferente do “nós”, de nossos hábitos, línguas, costumes, religiões, crenças, dentre outros aspectos culturais que podem se constituir em características idiossincráticas.

Poutignat e Streiff-Fenart (2011, p.124) fazem uma ilustração acerca da identidade através da figura das duas faces de Jano<sup>1</sup>, deus romano, rei do Lácio, Itália. Por esta figura mítica é possível destacar a existência dos dois olhares de um mesmo indivíduo em direções opostas pela qual podemos acreditar que pelo mesmo ser é possível perceber o “eu coletivo” e o “outro coletivo”. Retomando a uma significação a partir de onde se busca compreender as diferenças dos grupos que interagem em um mesmo ambiente e através do qual é possível inferir que estas relações dependem de tomadas de consciências, que apesar das diferenças, as interações são possíveis e fundamentais para uma troca de saberes e experiências.

A partir desta base de pensamento dispõe-se da teoria da identidade vista sob um prisma relacional através da qual obtém-se uma base de pensamento firmado nas relações sociais e interacionais, nas quais apreende-se a essencialidade em desenvolver as relações da alteridade que nascem destas importantes trocas interculturais.

O confronto com o outro é evidenciado pelas diferenças culturais e sociais, pois neste as categorias êmicas são marcadas por opiniões que divergem a partir do contato que fluem dessas relações e as explicita.

“As identidades étnicas só se mobilizam com referência a uma alteridade, e a etnicidade implica sempre a organização de agrupamentos dicotômicos Nós/Eles. Ela não pode ser concebida senão na fronteira do “Nós”, em contato ou confrontação, ou por contraste com eles” (POUTINAT; STREIFF-FENART, 2011, p.152).

---

<sup>1</sup> Do latim: *Janus*, segundo o qual era responsável pelas mudanças e transições, traz uma simbologia que faz menção as portas, a entrada e a saída, as duas faces de Jano simbolizam o passado e o futuro, as decisões e escolhas. É citado por Santo Agostinho -354 d. C.-430 d. C. (1996) em sua obra A cidade de Deus e pelo escritor grego Virgílio-70 a.C.-19 a.C. (2005) em Eneida.

Esta concepção sobre a formação da identidade tem permanecido como um conceito clássico para a sociologia, o que é reafirmado em Hall (2006, p. 11) que ressalta que “a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade”.

Esta ideia de contato ou confronto das categorias étnicas puderam ser notadas, e de certa forma ocorreram de forma drástica nos primeiros contatos entre aborígenes e o homem europeu, durante as grandes viagens realizadas por estes, as quais objetivavam a conquista e dominação de novos territórios nos continentes recém conhecidos.

A partir disto surgem as concepções fundadas na Antropologia as quais dispuseram de ideias de outras áreas do conhecimento para exemplificar e fundamentar pensamentos relacionados aos aspectos culturais, religiosos dentre outros acerca dos nativos.

Entretanto deve-se enfatizar que as diferenças das categorias étnicas devem ser postas como base que fortalecerá as relações interculturais para os ideais da alteridade.

Encontramos uma reflexão neste sentido em Fredrik Barth em que ressalta a abordagem epistemológica para uma análise antropológica acerca da identidade relacional que prima pela troca fundada na alteridade durante o desenvolvimento das relações sociais:

[...] a fronteira étnica canaliza a vida social. Ela implica uma organização, na maior parte das vezes bastante complexa, do comportamento e das relações sociais. [...]. Por outro lado, a dicotomização que considera os outros como estranho, ou seja, membros de outro grupo étnico, implica reconhecimento de limitações quanto à forma de compreensão compartilhada, de diferentes critérios de julgamento de valor de performance, bem como as restrições àqueles setores em que se pressupõe haver compreensão comum e interesses mútuos. (2000, p.14).

Partindo dos princípios barthinianos que são estabelecidos dentro das premissas de uma identidade relacional para a qual as interações entre as sociedades com características diferentes e ou até divergentes ocorrem das mais variadas formas, estes encontros são estabelecidos a partir do momento em que as “fronteiras étnicas são cruzadas” e as relações com o outro são vivenciadas, pois segundo Barth (2000,

p.40) estas sociedades passam a compartilhar os “nichos ecológicos” e a vivenciar uma relação de interdependência e reciprocidade.

Segundo Barth essas relações vão evoluindo por se tratar de uma condição necessária para a autossobrevivência dos grupos que ultrapassam as fronteiras étnicas, *boundaries*, da qual fazem parte. A ocorrência deste fenômeno acontece devido a necessidade da construção de relações fora do convívio com a comunidade de origem e estão relacionadas a interações socioeconômicas.

Daí a ênfase de Barth em destacar que o homem ou uma sociedade não é uma “ilha” (2009, p.28), para sobreviver no confinamento, mas que há permanência de seus “critérios de pertencimento que, apesar de modificarem-se, demarcam-se efetivamente uma unidade que apresenta continuidade no tempo”. (BARTH, 2000, p.67).

Tendo como ponto de partida os direcionamentos teóricos de Fredrik Barth, pois a partir desta fundamentação que corrobora para uma compreensão da análise para a qual nos dispomos, a fim de elevá-la a uma conceituação e entendimento desprendida de perniciosidades que conduzem a visões enodoadas e desprovidas de um entendimento do contexto histórico e social, considerando que este referido contexto é oriundo dos processos globalizantes vigente na atualidade, e convém que esta configuração seja compreendida sem deixar de observar que a identidade é um fator relevante para um determinado grupo étnico.

A partir da elaboração destas reflexões compartilho minhas memórias<sup>2</sup> que enunciam fatos relacionados à identidade e que foram adquiridas em caminhos percorridos na docência, cujas experiências adquiridas no trabalho com as crianças pequenas<sup>3</sup> trouxeram-nos indelévels momentos de aprendizagem em variados campos do saber.

---

<sup>2</sup> A experiência relatada ocorreu durante o período como docente, no ano de 2015 durante as aulas em uma turma do 2º Período da Educação Infantil que corresponde à faixa etária de 5 (cinco) anos. Tivemos a grata oportunidade em conversar com a mãe da criança que relatou que eram pertencentes a etnia *Baniwa* e que a família havia chegado há poucos anos a Manaus, vindos do município de São Gabriel da Cachoeira e que residiam na localidade citada pelo filho, contou-me ainda sobre as dificuldades enfrentadas para permanecerem em Manaus, e em decorrência da insuficiente formação, a mesma no momento precisava trabalhar como empregada doméstica para ajudar com as despesas e manutenção da família.

<sup>3</sup> O termo “crianças pequenas” refere-se às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, e é utilizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB para mencionar os alunos da Educação Infantil, nas respectivas ordens etárias: 0 (zero) a 3 (três) anos alunos da Creche e 4 (quatro) a 5 (cinco) a Pré-escola (2013, p. 84), conforme a Lei nº 9.394/96 no Artigo 22.

O relato que descrevo deixa de ser uma ilação quando vista sob a análise das concepções teóricas sobre a identidade que é definida em uma abordagem fundada na teoria da identidade relacional, desprovida de concepções que advêm das fundamentações teóricas assimilacionistas (POUTUGNAT e STREIF-FENART, 2011, p.49; OLIVEIRA FILHO, 1988, p. 32; SILVA, 2003, p. 22) que apenas conduzem a um uma visão reducionista das identidades.

Um dos momentos mais significantes, porém, não único, ocorreu durante uma aula cotidiana, pois foi atuando em uma escola do ensino regular de Manaus que tive os primeiros contatos com as crianças indígenas e que me fizeram refletir sobre as circunstância de suas relações identitárias, pois a docência nos privilegia com itens surpreendentes e para estas surpresas devemos deixar os sentidos agirem para que pequenos detalhes não deixem de ser vislumbrados, caso contrário a prática docente se tornará rotineira e sem expectativa de ampliação do conhecimento docente e discente.

Após um final de semana em que houve a comemoração ao dia do índio (19 de abril) um dos alunos, uma criança espontânea, extrovertida, amiga dos demais colegas de turma, e com um evidente espírito de liderança, aproximou-se para contar a novidade que vivenciara durante o final de semana, pois havia participado das comemorações inerentes ao dia do índio em sua comunidade, na ocasião aconteceu uma grande festa e que nela havia cantado e dançado com os demais membros do grupo, crianças e adultos.

Demonstrando interesse e curiosidade a respeito do fato, perguntei inicialmente sobre a localização do evento e em seguida acerca dos detalhes da festa, e ele alegremente nomeou o local de sua residência, o Parque das Tribos, no Tarumã-Açu. Durante o relato, em sua fala de criança com apenas 5 (cinco) anos de idade, revelou enfaticamente: professora “eu sou índio”, e em um gesto, como para me fazer acreditar em sua afirmação, ergueu a manga de sua blusa de farda e me disse: olha o grafismo no meu braço! A reafirmação através deste gesto enfoca seu autorreconhecimento, intencionando reaver seu reconhecimento étnico.

Surpreendeu-nos a gratuidade da criança em revelar sua identidade indígena não apenas para mim, mas também a todos os seus colegas que presenciaram a conversa que tivemos naquele momento.

O menino é uma criança baniwa<sup>4</sup> (a mãe confirmou a origem étnica da criança), e contraria as opiniões que o não indígena demonstra e que geram exclusão social, obrigando o indígena a ter atitudes que os fazem assumir outras identidades, ocasionando uma fuga da identidade que lhe é própria ou adequando-a conforme as conveniências no intuito de ser aceito aos modelos de vida do homem ocidental. (BERNAL, 2009, 196-208; CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p.42).

Com esta atitude é levantada a dimensão da “reconformação da identidade”, termo proposto por Bernal (2009), pelo qual é descrito a reafirmação da identidade do indígena diante dos embates sociais travados nas relações com o outro. Através deste termo também é evidenciado as variadas formas de resistência das causas indígenas para estar presente nos contextos urbanos. Enquanto Cardoso de Oliveira (2006, p. 43) acusa que a fuga da identidade indígena para inserir-se em particularidades do mundo globalizado, a esta se denomina “consciência infeliz”.

O gesto enfático da criança em mostrar suas pinturas corporais revela uma característica particular dos povos indígenas, pois estes abordam questões e revelam que seu uso não está restrito a uma questão estética o qual esteja relacionado apenas a um adorno, mas está intrinsecamente ligado também a cosmologia, dentre outras características que definem as particularidades étnicas de pertencimento como salienta Soares (2017, p 182):

O corpo é o grande diferenciador nas cosmologias amazônicas. Nestas, a corporalidade ganha um fundamento cosmológico, o que possibilita entender melhor as categorias de identidade exprimem-se por meio de “idiomas” corporais, em particular pela alimentação e pela decoração corporal. [...]. Os elementos utilizados por estas sociedades, por exemplo, as inscrições na pele, que portam uma linguagem eficaz e diferenciadora já que o corpo é o instrumento e é um instrumento diferenciador [...].

---

<sup>4</sup> Weigel (2000, p. 4-5), descreve e demonstra a localização e abrangência da etnia Baniwa, incluindo a origem da língua, pois “abrangendo as áreas da bacia dos rios Içana e Guaiania (denominação do rio Negro em terras venezuelanas), um povo do Brasil conhecido por Baniwa – ocupa território dos três países fronteiriços, cuja localização geográfica encontra-se entre 0° e 3° de latitude norte e, aproximadamente, 66°50 e 69°50 de latitude oeste. Na Venezuela, segundo Hill (1983), esse povo autodenomina-se Wakuenai. [...] significando, então, o povo que fala a nossa língua”.

Em descrição de uma pesquisa realizada com a etnia sateré-mawé no município de Iranduba-Am, na aldeia Sahú-Apé, Barros (2015, p.163-164) destaca que as pinturas corporais ou faciais também estão atreladas a crenças de que elas exercem um poder curativo sobre muitas enfermidades ou ainda que tem o poder de afastar as doenças ou espíritos que são causadores de tais males, desta forma a proteção não se restringe a um indivíduo, mas a todo a todos os membros da comunidade.



**Figura 1.** Desenho de aluna do CMEEI WA representando o grafismo no rosto da criança.  
Foto: Sandra Rejane V. de Almeida. Fonte: Pesquisa de Campo

Ao nos descrever seus relatos, a mãe da criança menciona o caso particular de sua família, sobre a necessidade de deslocamento de sua terra de origem para Manaus, mas sua descrição retrata a realidade de grande parte das famílias indígenas que migram para os centros urbanos em busca de melhorias econômicas, o fato é citado em outros estudos já realizados sobre indígenas urbanos. (BERNAL, 2009, p.59).

A gratuidade em manifestar a identidade da criança mencionada nem sempre ocorre com as outras crianças indígenas que estão inseridas em relações

interacionais com as outras crianças da sociedade circundante, pois pode-se observar que estas nem sempre são aceitas pelo grupo de acolhimento ao qual se destina.

A partir de então seguiram-se as indagações, um caminho que nos conduziu aos questionamentos acerca da identidade das crianças indígenas que migram para os centros urbanos como Manaus, e sobre suas relações sociais com as crianças não indígenas e também com os adultos que estão inseridos nestas relações.

## 1.2 A Infância indígena

A compreensão das concepções sobre a infância da criança indígena é uma necessidade a ser incorporada neste estudo, contudo convém aliar uma explicação abrangente do estudo acerca da infância vista sob vários prismas a fim de refinar a construção de ideias acerca do objeto que é a identidade da criança indígena, vinculando os conhecimentos inseridos no passado aos atuais.

Etimologicamente o termo infância tem origem no latim derivando de *fari* -falar acrescido da partícula de negação “in”, portanto o sentido desta definição recai sobre aquele que “não sabe falar”, cuja interpretação sociológica é enfaticamente discutida em Lajolo (1997):

Assim por não falar, a infância *não se fala, não se falando*, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer *eu*, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso e, conseqüentemente, por consistir sempre um *ele/ela* nos discursos alheios, a infância é sempre definida por fora. (p.226).

Notadamente refere-se à faixa etária da primeira infância para a qual Ariès (1981) descreve que até esta idade as crianças recebiam o cuidado específico de suas famílias, pois a conotação vindoura para as faixas etárias seguintes tratavam as crianças já capazes de assumir responsabilidades e realizar atividades que eram desempenhadas pelos adultos:

Afirmar que essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais

frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem [...] (1981, p.4).

Até a Idade Média (século XII) essa perspectiva fundada neste conceito de infância era notória e isso é observado principalmente através da fala na qual menciona-se a criança como o adulto em miniatura descrito por Ariès (1981, p.9), cuja concepção descrevia a criança como um adulto incompleto, que necessitava amadurecer, vestia-se como adulto e tinha obrigações semelhante a exercidas por adultos.

Essas concepções não ficam restritas aos fatos históricos narrados ao longo da Idade Média, entretanto pode-se verificar que o “adulto em miniatura” também é percebido na arte da época, cujas obras revelavam crianças vestidas com trajes que adornavam os homens e mulheres, e ainda as suas formas corpóreas eram traçadas com os mesmos contornos que modelavam os corpos adultos.



**Figura 2.** Paisagem Amazônica. Franz Keller-Leuzinger publicado na obra “Vom Amazonas und Madeira. 1874, exemplificando os conceitos acerca do estereótipo adultizado no corpo da criança.



Em contrapartida o termo criança que se origina do latim “creare”, curiosamente o mesmo termo que dá origem a palavra “criação e criatividade”, deixando uma centelha que nos faz entender a verossímil relação às duas conotações, onde compreendemos que as coerências dos pensamentos das crianças são originais e compreensíveis, dotadas de significações.

O desenho histórico que é traçado ao longo de seu percurso, por relatos das vivências são entoados por um caráter adultocêntrico, termo enfatizado por Tassinari (2007, p. 12), o qual tem no adulto seu objetivo principal das descrições e relatos, colocando estes como únicos e exclusivos protagonistas de todo um processo histórico, assim deixando de lado outros atores sociais que contribuem para uma determinada realidade, e que de forma alguma encontram-se passivos neste processo.

Essa visão tem dificultado a análise e estudo da participação da criança nos contextos sociais no processo histórico, pois conforme destaca, a visão centrada no adulto exclui a referência da participação de crianças ou adolescentes no processo das relações sociais.

A partir desses dois fatores apresentados, a concepção do “homem em miniatura” e a visão “adultocêntrica” em que as análises sociais apenas definem e descrevem a participação de adultos tem deixado restrita a observação da participação das crianças e deixam também de observar como elas influenciam o enredo destas relações.

Entretanto há concepções que é preciso analisar para obter uma melhor compreensão de como ocorre essa centralização do pensamento acerca do homem adulto ao longo da história das ideias.

Há menção acerca do conhecimento que é adquirido pelas crianças no decorrer da vida segundo John Locke (1632-1704) que afirma que a criança nasce como uma tábula rasa, ou uma folha em branco, pois todo saber será impresso em seu arcabouço de conhecimento à medida que cresce na companhia dos adultos, que *a priori* são mais experientes, e detêm maior conhecimento, e a partir destas convivências ela amplia suas experiências com o mundo adulto. Nesta concepção epistemológica há uma ênfase inclinada sobre o pensamento adultocêntrico, pois nesta configuração ter-se-á no adulto o principal articulador e protagonista das aprendizagens.

Entretanto devemos enfatizar o protagonismo infantil que se encontra atuante e participativo dentro das relações com o outro, o que nos é exemplificado por Aracy Lopes da Silva (2002, p.58) através de sua abordagem antropológica realizada com as crianças A'uwé quando cita o que “a “antropologia da criança” vem afirmando consensualmente: crianças não imitam, reproduzindo mecanicamente o mundo adulto, nem são adultos em miniatura”, mas que há nas ações infantis atitudes próprias de cada indivíduo.

Encontramos em Cohn (2005, p.16) a afirmativa que corroboram as ideias de Lopes Silva através da qual afirma que a criança não é um “receptáculo de papéis funcionais” para o qual a criança e demais atores executam ações no decorrer do processo de socialização e de cultura”, como preveem os estruturais-funcionalistas, mas que seu processo de aprendizagem é construído a partir de suas vivências e experiências.

Contudo faz-se necessário observar que as experiências infantis que são adquiridas nas relações com as outras crianças e com os adultos são significantes e de grande valia para enriquecer o conhecimento das crianças pequenas, ou em qualquer faixa etária.

Entrementes convém ressaltar a relevância de seu protagonismo em suas experiências adquiridas em suas próprias relações com o conhecimento e construções de saberes, pois serão estas que a estimularão a conceber outras aprendizagens para o qual Barros nos esclarece (2015, p.166):

A intervenção do outro no processo ensino-aprendizagem implica ajudar no progresso do educando em direção aos pensamentos mais sofisticados, isto é, da natureza à cultura considerando o desenvolvimento da criança como um processo mediado por instrumentos simbólicos, realizados em situações de interação social.

Rousseau (1712-1778) descrevia em seu Emílio, ou da Educação (1979) que “o homem é bom por natureza, mas a sociedade o corrompe”. Através desta sentença filosófica podemos traçar uma linha reflexiva que nos remete concluir que as virtudes éticas humanas são colocadas como primordiais para construção das relações e das interações pois são fundamentais para estruturar o proceder do indivíduo, e isto ocorre ao relacioná-los às experiências advindas inicialmente do seu contexto familiar e do

social. Conquanto deve-se vislumbrar as diversidades culturais na qual estamos inseridos neste estudo e lançar mão de um entendimento em que as ações éticas se abrem como um leque diante desta pluralidade e compreender que esta noção deve ser entendida de forma particular e por sua infinita individualidade. (NUNES, 2002, p.69).

Entretanto, é coerente descortinar que a concepção de infância descrita pelas bibliografias aqui citadas, remetem a uma definição de infância criada aos moldes ocidentais, pois tais como as definições de identidades mencionadas anteriormente, a definição de infância da criança indígena necessita ser entendida a partir da ideia da relação entre o “nós” e o “eles”, ou seja pelo confronto com as concepções de infância.

A compreensão de que o período da vida da criança indígena correspondente à infância possui aspectos idiossincráticos e se apresentam de forma distinta conforme as características particulares de cada sociedade, de cada etnia abordada, tendo em vista que os aspectos culturais dos povos indígenas são saberes múltiplos, segundo a afirmativa de Nunes:

Afinal não devemos querer que se repita um erro do passado, a saber que o conhecimento construído sobre a infância seja apenas o das sociedades dominantes, e que o entendimento de todas as outras parta da aplicação desse modelo, sem o questionar, perpetuando-se assim a hegemonia de um padrão “criança” ocidental etnocêntrico. (2002, p.66).

Há a necessidade em compreender que o conceito de infância surge dentro de uma concepção ocidentalizada a partir das observações feitas por Heywood (2004, p. 57) quando enfatiza que “a maioria das sociedades no Ocidente divide a duração da vida humana em diversas “idades”, cada uma com suas características particulares” e que distingue as infâncias, primeira e segunda, da adolescência. Esta observação é descrita por Clarice Cohn (2005, p.21) que “a ideia de infância é uma construção social e histórica do ocidente” e as sociedades indígenas desconhecem essa delimitação das fases do desenvolvimento humano que são determinadas por faixas etárias, mas “uma construção cultural e histórica”. (LEITE, 1997, p. 19).

Observa-se nesse sentido que para alguns povos indígenas essa demarcação da mudança de fases da vida humana é determinada através dos fatores biológicos

como a puberdade, e essas mudanças são grifadas através dos ritos de passagem que destacam a transição da infância para a adolescência, ou para a vida adulta.

Estudos antropológicos nos descrevem exemplos que relatam as afirmativas acima, e neste estudo daremos destaque aos ritos dos povos Tikuna e Sateré-mawé.

As meninas da etnia tikuna, passam pelo ritual da “Moça Nova”, “Festa da Worecū” ou ainda “Festa da Puberdade” (SOARES, 2014, p. 103) que é demarcado pela menarca, sinalizando a transposição do “ser criança” para uma preparação para a vida adulta, para o casamento e a procriação:

[...] “o corpo deve estar pronto” traduz uma visão particular do povo *Tikuna* e envolve os aspectos físico, fisiológico, psicológico, social e sobrenatural. Sob o aspecto físico o corpo adquiriu maturidade, vista do plano externo – a *Worecū* não é mais uma menina, ela ocupa uma zona de transição entre a criança, que foi anteriormente, e a mulher que se prepara para ser; (SOARES, 2014. p,106).

Enquanto os meninos sateré-mawé são estimulados a realizar o ritual da tucandeira ou tocandeira<sup>5</sup> (*paraponera*), e assim, sugere-se a eles, que durante o ritual os que forem bravos a ponto de suportar a dor das ferroadas das formigas, estão aptos ao matrimônio, para os quais o mesmo ritual prossegue no decorrer da vida adulta. (BERNAL, 2009, p. 85-86).

Por outro lado, é observado nas pesquisas, que para certos povos a denominação das fases da vida são descritas através de nomenclaturas como as especificam Saviani (2013) e descreve através da organização social dos povos Tupinambás ao nomear as crianças conforme seu desenvolvimento biológico:

Os Peitans, designação dos recém-nascidos até começar a andar, distinguiam-se em a) Kunumy-miry, crianças do sexo masculino até 7-8 anos e Kugnatin-miry, meninas até 7 anos; b) Kunumy, meninos de 8 aos 15 anos e Kugnatin, meninas dos 7 aos 15 anos”. (p.36).

---

<sup>5</sup> As lendas sobre a Tucandeira contam que, no início dos tempos, a tucandeira era uma mulher que seduzia os homens graças à beleza das suas roupas e ornamentos. Por este motivo, as penas enfeitam a extremidade das luvas são chamadas de saiotas da Tucandeira. [...] A evocação da maturidade sexual é constante no ritual em geral. As luvas simbolizam o órgão genital feminino reproduzindo assim uma espécie de tabu relativo à primeira relação sexual de um homem com uma mulher. (BERNAL, 2009, p, 85-86).

O povo Xikrin, subgrupo kayapó, faz designações das fases do desenvolvimento da criança nomeando-os detalhadamente, para o qual a transposição do fim da infância para a vida adulta é salientado pela pintura corporal as quais se apresentam com desenhos diferentes e adequados aos contextos vivenciados, conforme a descrição de Cohn (2002):

Um recém-nascido é dito *karore* [...]. O menino começa, desde cedo, a se soltar pela aldeia, a se afastar da casa materna; formam grupos da mesma idade e são ditos *meokre*. [...]. Crescendo um pouco mais, passam a maior parte do tempo com seus companheiros de idade, formando o grupo dos *mebokti*. [...]. Essa fase só passa quando ele se torna *norony*, reside no *ngâb* e está mais afastado da casa materna. [...]. A menina ao crescer se torna uma *kurereti* e, enfim, uma *printi* (quando já mocinha, mas ainda solteira). (p.23 -125).

Através destes dados se observa que há uma diversidade dos costumes indígenas nas formas de demarcar a infância, bem como o seu término, e o ingresso às responsabilidades da vida adulta, e isto é enfatizado através de celebrações que estão ligadas à cosmologia de cada povo ou através de ações cotidianas no decorrer da vida da criança.

A criança indígena segundo Muller (2002) é um forte alicerce para a perpetuação da identidade cultural indígena, cristalizando o conceito de “agentes de reprodução cultural”, o que devemos considerar como ponto de partida para a análise que aqui propomos, porém, convém que os estudos em relação à antropologia infantil indígena não se limitem a esta definição, mas que prossigam e que tragam uma maior compreensão de sua dinâmica, o que nos motiva em conhecer esse e outros aspectos sobre a infância indígena:

Entre outras contribuições, o estudo da infância pode trazer novo olhar às relações entre cultura e história, discurso e estruturas de significação, socialização e transformação. [...]. De repente, este desafio de considerar as crianças como sujeitos descortinou um vasto e fértil caminho. (2002, p.207).

Frente ao exposto define-se como necessária uma análise das principais vertentes e estruturas do tecido social que detêm a capacidade de envolver a criança nestas relações e compreender como essas relações sociais são preponderantes para estabelecer suas relações identitárias com a sua comunidade e com a sociedade globalizada na qual está inserida, seja no contexto da aldeia ou diante de uma comunidade urbana.

Tassinari (2007, p.12) relata que “a mirada da Antropologia para as crianças indígenas no Brasil é muito recente e podemos dizer que, embora as crianças sejam aquelas que mais pacientemente nos acolhem nas aldeias, temos dedicado muito pouco à interlocução com elas”.

### **1.3 Relações familiares**

Observa-se através das abordagens antropológicas que a figura dos pais e da família surge como mediadora da aprendizagem desde os costumes cotidianos aos que envolvem o conhecimento sobre os rituais e ao que concerne ao sagrado.

Objetiva-se aqui enfatizar a supremacia existente no papel da família em proporcionar os conhecimentos relativos a um determinado grupo social, a uma criança ou a um grupo de crianças, sendo aquela definida como detentora de autoridade para delinear tais princípios na vida dos mais jovens.

Entende-se que no contexto da educação familiar indígena a identidade está estritamente relacionada às questões concernentes aos saberes que estreitam os laços entre pais e filhos e entre irmãos, vinculados aos ensinamentos que firmam os conhecimentos direcionados aos trabalhos domésticos, aos ensinamentos relacionados à caça e à pesca e ao cultivo de vegetais.

Machado (2016, p. 21) destaca que cada povo tem sua maneira de transmitir conhecimentos às crianças, exemplifica como os Guarani e Kaiowá o fazem “no dia a dia, nas brincadeiras e nas imitações dos mais velhos, nos afazeres das roças, no cuidado com os irmãos menores e nas rodas de histórias com a família e amigos”. A figura da família surge como orientadora dos princípios primordiais que estabelecem os códigos sociais.

O cotidiano dessas crianças é por elas descrito através de ações que são narradas através das brincadeiras que não se definem por meras imitações, mas que estão imbuídas de significações e refletem as relações familiares e sociais que vivenciam: [...] ao brincar, a criança relaciona-se com o seu mundo de dentro e de fora, estabelecendo e elaborando pontes, ligações, percursos e direções fundamentais para o entendimento de si mesma e de tudo que acontece a sua volta [...]. (NUNES, 2002, p.96).

Com esta leitura a respeito da infância e da criança há possibilidades de descrever a infância indígena dentro de ideias fundadas principalmente na historiografia através de relatos de viajantes, historiadores e principalmente através das pesquisas dos antropólogos ocorridas a partir do século XIX que traçaram caminho pareado ao processo de colonização das terras recém descobertas no Novo Mundo, e partir daí a análise e a busca pela compreensão dos modos de vida dos naturais que o habitavam. Um estudo pautado em um processo cada vez mais refinado que se estendeu até aos períodos mais atuais.

Segundo Lajolo (1997, p. 229-230) a primeira menção feita à criança indígena nos relatos históricos nos levam às narrativas feitas por Pero Vaz de Caminha (1450-1500)<sup>6</sup> em sua Carta ao Rei D. Manuel, que na ocasião deste fato descreve não de outra forma, mas uma criança junto a proteção de sua mãe, como convém lembrar a descrição de Caminha: “Também andava aí outra mulher moça com um menino ou menina ao colo, atado com um pano (não sei de quê) aos peitos, de modo que apenas as perninhas lhe apareciam. Mas as pernas da mãe e o resto não traziam pano algum”. (p.7), e então assinala-se que esta imagem ficava cunhada como epígrafe da importância da relação da família indígena com suas crianças, e isto oportuniza a referência ao amparo à criança e sua estreita relação com realidade da qual faz parte.

Os cronistas e viajantes nos primeiros séculos da colonização deixaram importantes informações e descrições acerca das sociedades indígenas, mas poucos relatos de como viviam e interagem as crianças, entretanto é possível encontrar informações sobre os Tupinambás, povo indígena que habitava o litoral brasileiro, menções aos aspectos vividos pelas crianças deste grupo indígena, e foi através dos

---

<sup>6</sup> BRASIL. A carta de Pero Vaz de Caminha. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. [https://objdigital.bn.br/acervo\\_eletronicos/carta.pdf&ved=2ahUKEwjkuqre3NXIAhVAIrkGHWKAIQjAlegQIBRAB&usg=AOvVaw12Ddr2rjDimmHLVUwoly8B](https://objdigital.bn.br/acervo_eletronicos/carta.pdf&ved=2ahUKEwjkuqre3NXIAhVAIrkGHWKAIQjAlegQIBRAB&usg=AOvVaw12Ddr2rjDimmHLVUwoly8B).

relatos de cronistas que Florestan Fernandes (1989) fundamentou a obra de cunho estrutural-funcionalista, denominada *A função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá*. Nela o autor narra experiências, e destacamos especificamente a do missionário calvinista Jean de Léry (1536- 1613) através de sua obra “História de uma viagem feita à Terra do Brasil” através dela foram observadas os hábitos que ocorriam dentro do ambiente familiar e fora dele, e assegura que estas vivências revelavam-se preponderantes na vida das crianças tupinambás para experimentar as mesmas experiências vivenciadas pelos adultos do grupo.

Esta obra de Florestan Fernandes nos traz uma descrição de como os meninos tupinambás eram preparados desde a mais tenra idade para ser um bom guerreiro, e estes ensinamentos aconteciam no cotidiano, através do convívio com os pais e com os demais membros da sociedade. Recebiam uma educação familiar baseada na bravura e na coragem onde, para eles não existia lugar para o medo. Através destas vivências aqui enunciadas pode-se observar a importância dos ensinamentos para formar princípios que são característicos de um determinado grupo social.

Antes dos 8 (oito) anos de idade, (kununĩ), os meninos permaneciam sob o cuidado e proteção da mãe e posteriormente ao atingir outra faixa etária e então passava a receber instruções paternas, com quem também aprendiam técnicas de caça e pesca, e iniciava a convivência com os outros homens adultos. Logo o menino recebia arco e flecha adequados ao seu tamanho corporal. Descreve que os meninos desta faixa etária se demonstravam tão hábeis com o arco e a flecha que nenhum europeu se comparava ao executar o mesmo feito. (FERNANDES, 1989, p.127-128).

Um dos primeiros testes de coragem era perfuração dos lábios que era feita com ossos de animais, e diante do sacrifício de coragem, eram incentivados a demonstrá-la, pois este era um ritual que revela se este kununĩ seria bravo ou medroso. Florestan Fernandes afirma que “nenhum gemido era ouvido”, pois demonstrar o espírito guerreiro era fundamental para uma criança ou homem tupinambá como descreve:

[...] os rituais de perfuração do lábio tinham por fim desenvolver as qualidades guerreiras nos meninos, mas serviam ao mesmo tempo como uma espécie de diagnóstico social de suas aptidões para a guerra. Contudo, do ponto de vista sociológico, merece particular atenção a referência ao comportamento dos pacientes naquelas circunstâncias. O autodomínio de emoções fortes em tão tenra idade



sugere que a educação tribal conseguia submeter as ações dos meninos a um controle efetivo e que vários ideais dos adultos possuíam para eles o significado existencial de valores. (1989.p.129).

O povo Tupinambá ficou conhecido na história como guerreiros antropófagos, cujo propósito de vida era o combate e morte de seus inimigos, pois sua meta era a vingança dos seus parentes mortos, pelos quais tinham na morte de seus opositores, a glória de suas vitórias, e ao celebrar suas vitórias, revelavam seu regozijo sacrificando-os através de um ritual antropofágico que era a culminância desta celebração.



**Figura 3.** A recepção do inimigo era feita através do ritual de integração. É possível observar através da gravura que todos os membros da sociedade tupinambá participavam da preparação e celebração ritualística a qual era conduzida a vítima, inclusive as crianças. Gravura, Hans Staden, Duas viagens ao Brasil, 1942. Acervo Companhia da Memória.

Mellati e Mellati (1982) realizaram um dos primeiros relatos sobre as crianças indígenas brasileiras, uma especificidade que se originou após um período de convivência que durou sete meses com o povo indígena da etnia Marubo. Uma

descrição fecunda que serve de parâmetro como precursora dos estudos da infância indígena.

Nesta abordagem cuja narrativa cerca a criança desde a sua fecundação até a sua transição para a idade adulta. Neste artigo os autores destacam como as famílias Marubo dedicavam-se aos seus rebentos desde o período gestacional, e isto percebe-se a partir da busca pela saúde das crianças a partir do momento da concepção, momento em que se insere um cuidado fundado em restrições alimentares (MELLATI; MELLATI, 1982, p.39-40).

Uma das principais preocupações dos Marubos com as crianças é a que se refere ao preparo destes para o trabalho, pois desde cedo são estimulados a preparar o corpo para ter força e disposição para a realização das diversas atividades laborais, tais como as amarrações que a cada fase da vida da criança são trocadas, logo após ao nascer têm “seus pulsos, braços, cintura, tornozelos, pernas (baixo do joelho) amarrados com fio de algodão”. A intenção destas amarrações são o fortalecimento de pernas e braços com a finalidade de prepará-los para o trabalho. (MELLATI; MELLATI, 1982, p.43).

A importância da família para a construção da identidade da criança é destacada neste tópico, entretanto podemos notar através da historiografia que a ausência de sua participação pode ser desditosa. Encontramos nos relatos históricos momento em situações de contato com o não indígena em que as relações familiares foram minimizadas ou suprimidas, expondo a infância às mudanças geradoras de papéis diferentes aos de seus pais e ancestrais.

Em meio a estas análises, notamos que um dos elos para estes contatos se deram através da escola integracionista e verificamos que sua função em sua grande maioria, revelou-se como um elemento dissipador destas identidades, acentuando uma das faces que ela pode assumir dentro do contexto da Educação Escolar Indígena.

No período da colonização a criança indígena cumpriu um papel de mediadora nas relações de aproximação e contato com os missionários religiosos de ordens católicas, tendo como um dos destaques os padres jesuítas como cita Saviani (2013, p. 43): “A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças”.

Enfatizado por Chambouleyron (2000, p.59): “Talvez, o ensino das crianças indígenas pudesse representar, também, uma possibilidade de estabelecer alianças entre grupos indígenas, revelando outra dimensão da evangelização das crianças como “grande meio” para converter o gentio”.

Os padrões de ensino eurocêntrico, com base no catolicismo prevaleciam e iniciaram com a chegada das diversas Ordens Missionárias, cujos precursores foram os franciscanos, seguido de beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos, capuchinhos e jesuítas, sendo estes últimos os mais exitosos em seus objetivos e propósitos direcionados aos processos educativos voltados aos naturais das terras brasileiras, cujo sucesso das missões jesuíticas poderiam ser explicadas pelo fato de usufruírem do apoio que o monarca português lhes confiava, como afirma Saviani (2013, p.41).

Sob estes princípios a inserção da missão jesuítica no território brasileiro em 29 de março de 1549 com a chegada do padre Manoel da Nóbrega no intuito de promover a educação dos índios e a subsequente catequização.

Para tanto é importante mencionar a existência das relações desenvolvidas entre os jesuítas, os indígenas, os negros escravizados e a sociedade em geral a fim de ampliar a compreensão desta complexidade, em que uma delas está atrelada às relações econômicas estabelecidas entre eles, a partir da qual outras viriam se desdobrar tais como as relações sociais e educacionais.

Ao adentrar no perfil histórico que configurava o quadro econômico das ordens religiosas instaladas no Brasil Colonial é importante destacar que sua atuação neste campo eram bem sucedidas, pois suas riquezas advinham principalmente dos benefícios que a Coroa portuguesa lhes oferecia, da prática dizimista dos fiéis, e das trocas comerciais que eram necessárias para fluir o capital na colônia, desta forma os bens dos jesuítas foram se amalhando no decorrer dos primeiros séculos da colonização.

As pesquisas mostram que os jesuítas eram donos de terras espalhadas por todo o litoral brasileiro, com destaque para algumas Capitânicas onde seus empreendimentos mais prosperavam. O aluguel destes imóveis era uma das formas de granjear fundos, contudo seus recursos não se limitavam a eles, mas também haviam outros empreendimentos como a venda de alimentos oriundos de suas fazendas e engenhos que possuíam. (SANTOS, 2008).

Entretanto deve-se enfatizar que grande parte da manutenção destas propriedades eram realizadas por negros escravizados ficando o restante do trabalho sob a responsabilidade de indígenas que lhes prestavam serviços.

Dentre os bens dos inacianos estavam as instituições de ensino, cujos destaques citamos os Colégios dos Meninos de Jesus, o primeiro em Salvador e o segundo em São Vicente. (SAVIANI, 2013, p. 43; CHAMBOULEYRON, 2000, p.59). Estes colégios não lhes eram rentáveis, entretanto possuíam um papel fundamental na relação socioeconômica ali presente.

Inicialmente tinham o objetivo principal dos ensinamentos dos padres da Companhia de Jesus, em relação aos indígenas, a finalidade de ensinar-lhes a língua portuguesa, seguido da prática do proselitismo com sua proposta do ensino da doutrina cristã, através da catequese, pois em sua visão “os selvagens” necessitavam desta concepção religiosa e catequizá-los era necessário.

Dentro desta concepção pedagógica havia outros ensinamentos que lhes eram propostos, dentre os quais estava a aprendizagem dos ofícios relacionados aos trabalhos agrícolas. Para cativar a confiança dos progenitores traziam meninos órfãos portugueses e os faziam alunos destas escolas para granjear a credibilidade das famílias indígenas (SAVIANI, 2013, p. 43).

Devemos mencionar brevemente que o modelo de ensino jesuítico apresentava em seu ideário uma proposta voltada preferencialmente para a educação e formação intelectual das elites. Esta vertente que era denominada de “*Ratio Studiorum*”, baseada na filosofia escolástica, representada por Tomás de Aquino e a aristotélica articulada com a tradição cristã”. (SAVIANI, 2013, p.58).

Apesar de o conhecimento ocidental estar sendo implantada, e em pleno vigor em solo brasileiro, considerando que este modelo educacional era ideal para aquele momento histórico, entretanto aos nativos ficavam restritos ensinamentos básicos, pois na verdade se configuravam em táticas de consolidação da dominação por parte dos colonizadores, que assim poderiam confirmar o poderio político e econômico da Coroa portuguesa.

Na ansiedade em consumir a sua conquista às novas terras, sequer se cogitou a possibilidade de ver a figura do indígena como um ser dotado de razão, com sentimentos e outras características humanas afins, ao contrário, descreviam-nos: “índios são traiçoeiros, bárbaros, indolentes, pagãos, imprestáveis e perigosos. Posto

sob o signo da barbárie, deveriam ser escravizados, evangelizados, exterminados”. (CHAUI, 1994, p.12).

No Brasil, este modelo permaneceu no âmbito da educação por longos períodos da história, pela qual os indígenas nunca foram vistos como povo que pudessem trazer algum valor social, cultural, político ou econômico para o desenvolvimento do país. Por estes motivos nunca foram notadas a sua significância, ou a eles se quer foi dada a real relevância das experiências de suas sociedades para a nação brasileira.

Na educação jesuítica proposta aos filhos de indígenas no primeiro século da colonização podemos notar a ação da educação agindo de forma assimilacionista e revelando atitudes que desconfiguravam as identidades das crianças alunas dos colégios jesuíticos. Chambouleyrom relata:

O regozijo era generalizado quando os meninos passavam a abominar os costumes de seus pais, como aqueles descritos pelo irmão Corrêa, em julho de 1554, “tão vivos e tão bons e tão atrevidos, que quebram as tinas cheias de vinho aos seus para que não bebam”. Anos mais tarde, numa carta endereçada ao Geral padre Diego Laynes, em setembro de 1559, o irmão Blázquez relatava vários exemplos de como os meninos, além de fazerem progressos na doutrina, repreendiam duramente seus pais, e delatavam aos padres os mais velhos que teimavam em praticar seus “horrríveis” costumes, às escondidas, é claro; um dos moços da escola chagara a denunciar seu próprio pai, que se valia de um feiticeiro sem os padres o saberem. (2000, p.60).

Na Amazônia brasileira o modelo educacional com base na catequização de indígenas também se fez presente no Amazonas, no Alto Rio Negro, as denominadas Missões Salesianas do Rio Negro-MSRN.

A missão italiana criada por Dom Bosco em meados do século XIX já havia iniciado seus trabalhos junto às populações carentes em continentes como a África, Oceania e mesmo na América, incluindo estados brasileiros em que havia populações indígenas. Inseriu-se na Amazônia brasileira com o apoio do Estado brasileiro que intencionava dominar a região econômica e politicamente. (WEIGEL, 2006).

Estas missões foram iniciadas por Dom Frederico Benício da Costa Aguiar, bispo de Manaus, que viajou ao Alto Rio Negro para conhecer o local e a partir daí

colocar em prática este plano missionário. Estavam na linha de frente deste trabalho os padres e freiras salesianas que adotaram uma metodologia baseada no Método Civilizador Salesiano da MSRN, fundamentado em princípios do Catolicismo, na educação escolar e no trabalho, tendo como foco principal as crianças indígenas em idade escolar. (SILVA, 1978, p. 14).

Faz-se necessário destacar que inicialmente houve a participação e o envolvimento de indígenas adultos na execução das tarefas laborais para a edificação das Escolas e demais alojamentos que eram necessários para o pleno funcionamento das atividades das Missões naquelas localidades, sua força de trabalho foi solicitada para a preparação do solo para as construções. (SILVA, 1978, p.4; WEIGEL, 2006, p.7-8).

A partir das primeiras décadas do século XX, inicialmente com a Missão Taracá instalada no município de São Gabriel da Cachoeira, e posteriormente se espalhou fecundamente por outros municípios desta região, como Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro. (MAURO, 2008, p.8).

Este modelo educacional conduz a reflexões e análises de como as diversas concepções de ensino escolar podem afetar as memórias de um determinado povo, subtraindo suas heranças culturais tradicionais, outorgando-lhes princípios de culturas alheias, inserindo estes povos em formatos de sociedades ditas civilizadas.

Em 1916, neste município, foram inauguradas as primeiras instalações onde funcionavam os internatos. (MAURO, 2008, p.7). Neste sistema educacional havia a separação entre meninos e meninas, e o convívio com seus familiares e sua comunidade ocorriam apenas em período de férias escolares que costumavam acontecer ao final do ano período entre o mês de novembro, dezembro, janeiro e fevereiro, incluindo recessos escolares nos meses de junho e julho.

Em documentos históricos da época é possível notar a concepção que se tinha acerca do indígena, por parte das autoridades brasileiras, e a necessidade que existia em marcar presença do Estado brasileiro neste território, e para isto uma das metas era “civilizar” os povos do lugar, o que pode ser entendido a prática integracionista e assimilacionista sendo instaurada.

Na introdução do livro do Pe Alcionílio Silva, o Major Brigadeiro do Ar Protásio Lopes de Oliveira, fazendo referência ao padre, faz as seguintes declarações acerca dos povos do Rio Negro:

Ele nos faz entender, como bem o entendemos que a palavra ÍNDIO, longe de expressar uma origem ou uma raça, o que englobaria naturalmente a maioria do povo brasileiro, especialmente nas cidades do Norte e do Nordeste, ela expressa uma condição social inferior, uma maneira de vida primitiva, como os favelados do RIO DE JANEIRO, os moradores dos mocambos de RECIFE, dos alagados de BELÉM, e outros semelhantes neste BRASIL afora que vivem num submundo de miséria, doença, imundície e mortalidade infantil, precisando de educação e cuidados especiais; sendo que no caso do índio, tem de se começar pelo ensino do idioma pátrio que outros de uma certa forma já tem algum conhecimento. (SILVA,1978, p.4).

O processo integracionista dava-se em decorrência da necessidade em confirmar a Amazônia como parte do território brasileiro, e ao impor-lhes a língua portuguesa determinava-se a conquista e supremacia da Nação. (SILVA, 1978, p. 4).

O que para Francis Galton (1822-1911) e para seus estudos sobre a Genética Humana seria a busca por uma raça pura, o aperfeiçoamento da espécie humana, a eugenia, “bem nascidos”, aqui a descrevemos, mencionamos e o que podemos denominar de “eugenia cultural”, que nos remete especificamente ao sentido de extinção cultural dos povos indígenas, cujo principal elo a ser quebrado era com a língua materna, seguido do aniquilamento das crenças religiosas, os costumes e tradições em geral, e crucialmente o convívio familiar da criança que é a base de transmissão natural das tradições culturais, tal como dele fazia parte o processo de internação de meninos e meninas indígenas nestas escolas.

Os relatos históricos evidenciam que a busca pela perfeição da espécie humana na maioria das vezes converge para episódios quase sempre desastrosos com fins trágicos, pois junto a ela surge a segregação de povos, as manifestações de racismo, enfim as mais diversas formas de violência contra o outro, tais como o ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que tinha no nazismo a definição ideológica que embasava os valores antissemitas e o racismo científico. Arendt buscou compreender essa leviandade dos seres humanos em relação ao seu semelhante e ponderou criticamente acerca do assunto:

Assim, deve ser possível, por exemplo, encarar e compreender o fato, chocante decerto, de que fenômenos tão insignificantes e desprovidos

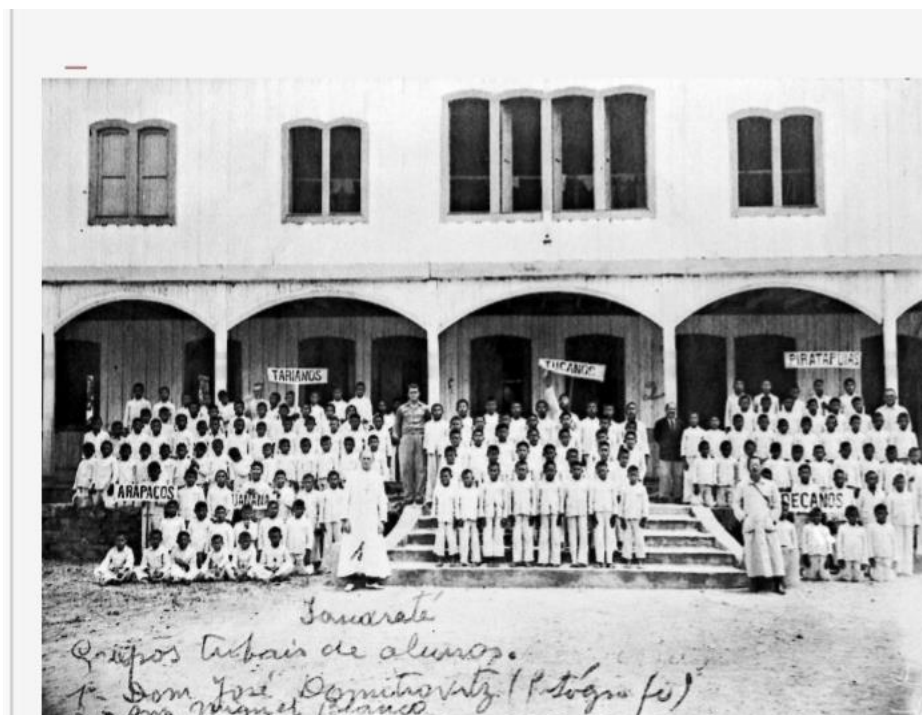
de importância na política mundial como a questão judaica e o antissemitismo se transformaram em agente catalisador, primeiro, do movimento nazista; segundo de uma guerra mundial; e, finalmente, da construção fabris de morte em massa. (2012, p.5).

De forma ousada deu-se a integração dos povos indígenas desenvolvidas no referido momento histórico ocorrido na Amazônia como já mencionado. Neste, não ocorreram mortes aos seres humanos, antes houve a quase extinção de sua cultura que deixou de existir em sua plenitude.

Estas ações por parte dos religiosos, visavam uma “limpeza” dos costumes indígenas existentes nessas localidades, e tinham no proselitismo religioso cristão sua principal meta, pois consideravam as crenças indígenas como cultos impróprios aos homens que desejassem alcançar a salvação descrita pelos moldes do catolicismo.

Uma das ações praticadas cuja finalidade era extirpar a memória indígena, era a troca do nome indígena por um nome de “branco”, segundo as declarações da professora Ana Cláudia Martins Tomas, 41 anos, cujos pais são nascidos no município de Santa Isabel do Rio Negro, e quando questionada sobre seu nome, afirmou: “estes nomes e sobrenomes quem nos deu foram os padres quando meu pai era aluno do internato, pois na verdade não falávamos que éramos indígenas, apenas que éramos baré”. (2019).





**Figura 4.** Grupo de alunos separados por etnia. Internato da MSRN, Iauaretê. Foto: Arquivo Arquidiocese de São Gabriel da Cachoeira.

Com este conjunto ideológico, a MSRN propunha uma política integracionista que objetivava o controle arbitrário do Estado com finalidades explícitas de deter as ações independentes que pudessem surgir nestas sociedades.

Há uma compreensão baseada nas reflexões foucaultianas para a qual o poder do Estado estabelece formas sutis para arregimentar as ações que acarretarão o controle sobre determinado indivíduo, ação social ou sobre determinado território, o que para Foucault demonstra que o olhar do Estado, se faz presente através das diversas formas de controle. (FOUCAULT, 2004, p.29-30) e argumenta:

Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física.[...] O mais das vezes, apesar da coerência de seus resultados, ela não passa de uma instrumentação multiforme. Além disso seria impossível localizá-la, quer num tipo definido de instituição, quer num aparelho do Estado. Estes recorrem a ela; utilizam-na, valorizam-na ou impõem algumas de suas maneiras de agir.

Atualmente as marcas da atuação dos Salesianos estão presentes no cotidiano dos povos do Alto Rio Negro, na religião e principalmente na atuação docente no tocante à Educação Escolar Indígena, entretanto seus objetivos hoje, estão em sua vinculação com a educação diferenciada, buscando o fortalecimento cultural dos povos indígenas local. (DOSSIÊ IPHAN, 2007, p. 24-25).

Das muitas conquistas acerca das melhorias da educação no Brasil de maior notoriedade, seus objetivos eram abrangentes, entretanto pouco vislumbravam a necessidade de indígenas, que permaneciam à margem da sociedade no tocante à educação.

Após estes equívocos conceituais sobre a necessidade da educação das crianças indígenas, desponta a concepção que engendra uma ideia de criança atuante e participativa, que constrói seu conhecimento e tem autonomia em suas ações frente a sociedade a qual faz parte ou do meio que está inserido, a sociedade circundante.

Conhecer sua participação e agência social tornou-se fundante para compreender a definição de sua identidade em meio a este processo de desenvolvimento inserido entre as relações multiculturais.

Decerto, ao adentrar no contexto do mundo globalizado a criança sofrerá drásticas transformações em relação aos princípios morais e simbólicos no que dizem respeito a sua cultura, caso não tenha uma base solidificada acerca de suas opiniões e sobre sua participação dentro deste contexto.

Ao sair da configuração que retrata a vida na aldeia e ao adentrar em contextos urbanos, observamos que a realidade das vivências infantis se tornam experiências periclitantes para as suas decisões futuras e é neste momento que é revelada uma lacuna que desafia e chama ao diálogo sobre a necessidade da criança que necessita compartilhar com outras crianças suas particularidades étnicas e culturais e na mesma medida ser aceita pela sociedade dominante.

É no espaço da escola de ensino regular urbana que este contato acontece de forma mais intensa, revelando as experiências que serão estabelecidas a partir das relações de interação.

Há questionamentos importantes que vêm à tona no desenrolar destas interações: Está o professor apto a desenvolver um trabalho fundamentado na interculturalidade? Os alunos não indígenas são detentores dos sentidos e

intencionalidades acerca da alteridade? A partir destas reflexões deve-se priorizar a atenção a ser dada a criança indígena presente no processo educacional.

A partir de tais pensamentos e ideologias constata-se por estas palavras que a inexistência da alteridade está desvelada pois é através dela que nos é permitido atentar para a necessidade das relações de reciprocidade, que na prática se referem simplesmente a colocar-se no lugar do outro e, portanto, perceber que há na ética das relações humanas a capacidade da construção de diálogos capazes de sublevar esta nova ordem de maneira justa e com responsabilidades individualizadas. (LÉVINAS, 1997, p.11).

No tocante às ações voltadas para a Educação Escolar Indígena no Brasil, elas vêm revelando algumas conquistas que merecem ser descritas, em contraposição aos moldes que foram sendo estabelecidos no decorrer dos séculos como destacam as descrições históricas, pois não admitem que os olhos permaneçam fechados, mas que vislumbrem o processo de descaracterização das culturas indígenas presentes no Brasil a partir da colonização.

Convém direcionar o olhar às ações pretéritas em relação aos propósitos da Educação no decorrer dos tempos em relação à Educação Escolar Indígena, a fim de compreender seu contexto atual. A atuação da escola para com o atendimento às crianças indígenas necessita estar vinculado à concordância com a família e com a comunidade como preza a educação democrática.

#### **1.4 Universo da pesquisa: A criança indígena retornando ao território dos ancestrais**

A pesquisa realizada neste trabalho, delimitou-se ao estudo da identidade de crianças indígenas que moram na cidade de Manaus e são alunos dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena – CMEEIs, WA, no Parque das Tribos-PT/Tarumã-Açu e o CMEEI AA, Mauzinho, cujas docentes são respectivamente, Ana Cláudia Martins Tomas<sup>7</sup>, 41, da etnia Baré e Jéssica Batista do Nascimento<sup>8</sup>, 26, Apurinã.

---

<sup>7</sup> A professora indígena nos autorizou a citar o seu nome nesta pesquisa.

<sup>8</sup> A professora indígena concedeu-nos a autorização para mencionar seu nome nesta pesquisa.

As localizações destes bairros apresentam particularidades distintas, pois o bairro Parque das Tribos no Tarumã-Açu é um local de subúrbio, no qual grande parte das áreas da floresta permanecem preservadas e protegidas por leis municipais pelo que destacamos o Decreto 9.556/2008 que criou a APA - Área de Proteção Ambiental – APA Tarumã-Ponta Negra que inclui área urbana e área rural.

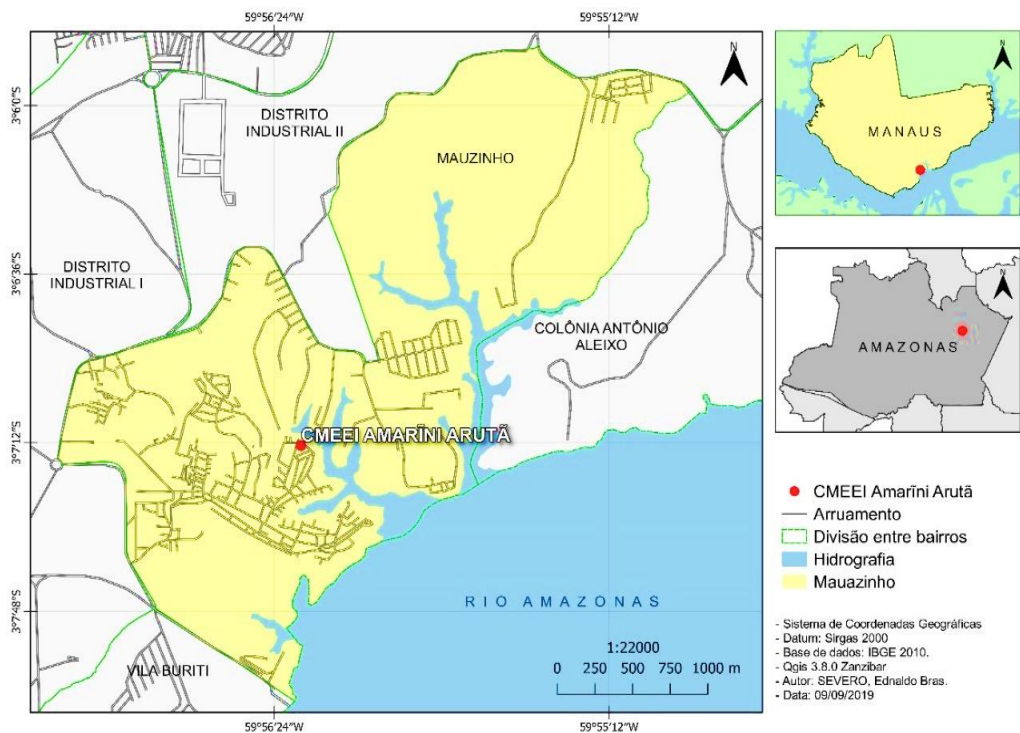
O território é banhado pelo rio Tarumã-Açu, com suas vertentes fluidas que formam pequenos rios e igarapés que convergem para o rio Negro, e isto torna o local um foco de disputa territoriais entre os pequenos e os grandes proprietários de terras locais, pois possui valor comercial no ramo imobiliário por ser dos pontos turísticos de Manaus.

O bairro Parque das Tribos é recente em sua criação, originado a partir de uma ocupação no ano de 2013, apresenta uma vasta extensão de terras, sendo os terrenos das residências correspondentes a 10m x 20m (dez por vinte metros). (SANTOS, 2016, p. 54), e é predominante a presença de populações indígenas de diversas etnias.

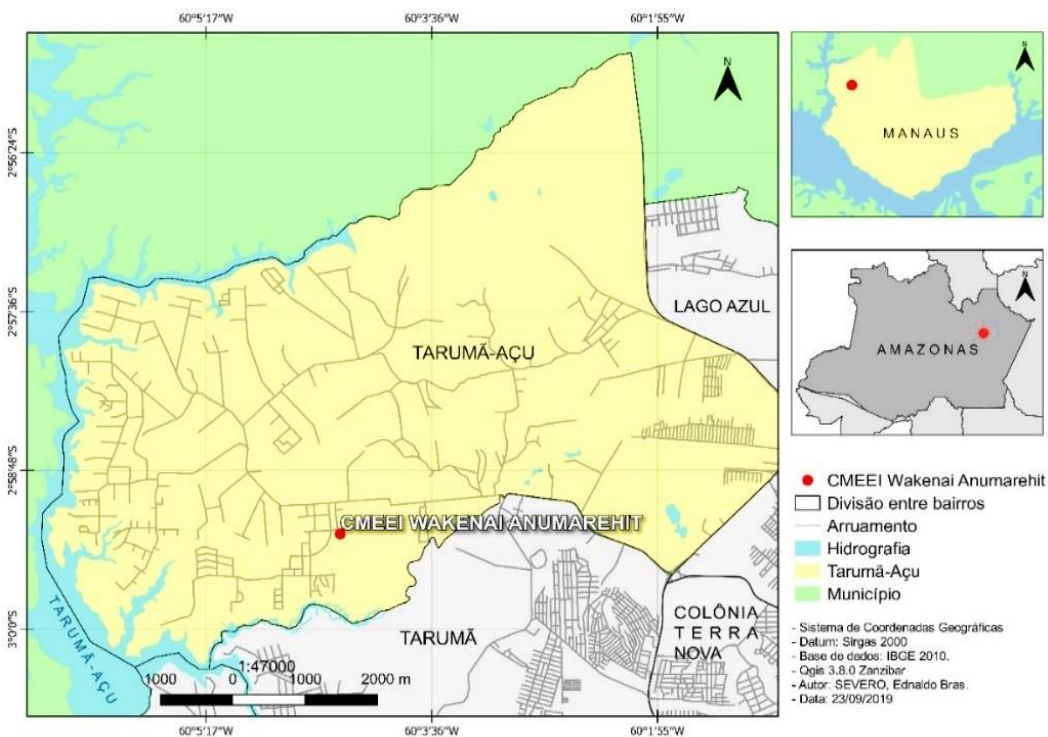
Enquanto que o bairro Mauzinho é pertencente à região periférica de Manaus e foi criado no final da década de 60 do século passado a partir de uma ocupação, de forma desordenada. O período de criação do bairro coincide com a ocasião em que foi instalado o porto da CEASA - Central de Abastecimento e durante a consolidação do Polo Industrial de Manaus-PIM, os quais se constituem como vizinhanças referenciais a este bairro.

O Mauzinho faz parte de uma das áreas portuárias de Manaus, a partir da qual surgem destinos intermunicipais e interestaduais. A população do bairro é multicultural e possui um total de 23.560 habitantes segundo os dados do IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010), apresenta uma mescla de residências e comércio.

Há de se ressaltar, que por ser um bairro criado para atender as necessidades urbanas que floresciam com surgimento da outrora denominada Zona Franca de Manaus, suas populações adequaram-se as exigências de uma rotina urbana, por isto os Apurinãs que residem neste bairro moram em residências que se localizam distantes umas das outras.



**Mapa 1.** Localização do CMEI AA. Elaborado por Ednaldo Severo (2019), geógrafo, para a pesquisadora Sandra Rejane Viana de Almeida.



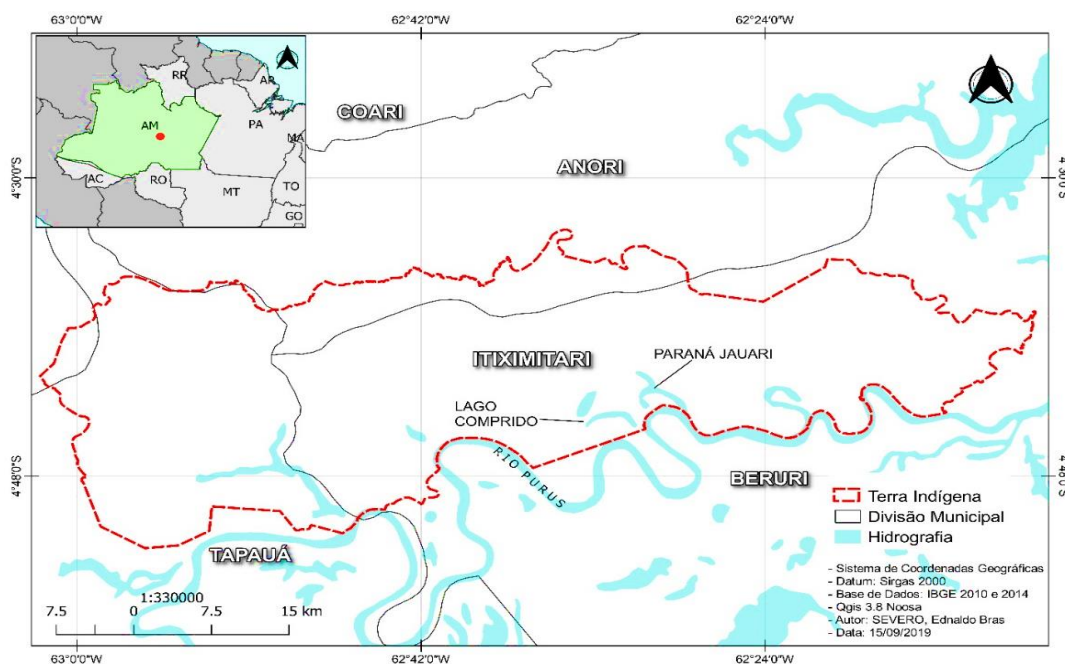
**Mapa 2.** Localização do CMEI WA. Elaborado por Ednaldo Severo (2019), geógrafo para a pesquisadora Sandra Rejane Viana de Almeida.

Os grupos indígenas em questão são originários do interior do estado do Amazonas. A comunidade Apurinã é oriunda do município de Beruri-AM, da Terra Indígena – TI, *Itiximitari*, que residiam na Comunidade no Paraná do Jauari. A localidade é pertencente a uma vasta região que percorre grande parte da extensão do rio Purus, cuja nascente encontra-se em território do país vizinho, o Peru, e cruza os estados brasileiros do Acre e Amazonas.

A Comunidade indígena existente no bairro PT /Tarumã-Açu, é composta por várias etnias indígenas sendo em sua grande maioria deslocamentos oriundos das regiões do rio Solimões e Alto Rio Negro, entretanto existem nesta comunidade indígenas de outras localidades do estado amazonense e de outros estados brasileiros conforme demonstram os registros bibliográficos (SANTOS, 2016, p. 250). Neste bairro residem ainda os não indígenas que procuram no bairro um local para estabelecer suas residências. Desta feita, dá-se a enorme complexidade étnica e cultural presente nesta sociedade.

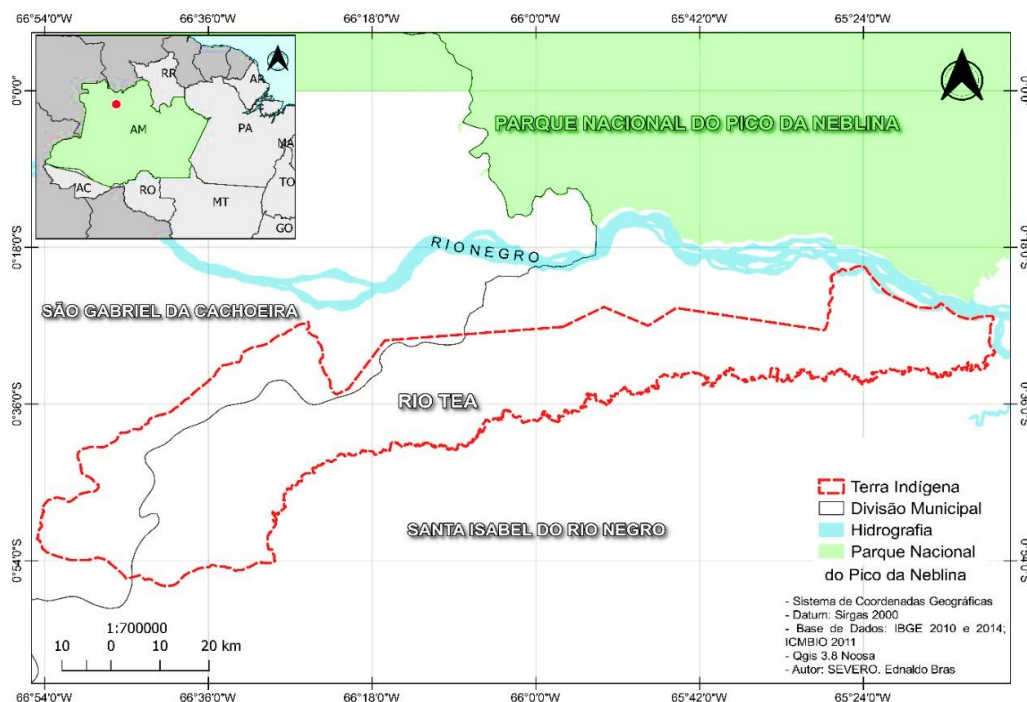
Para efeito de análise acerca do local, o PT descrito acima, demarcamos como referencial a etnia Baré a qual sobressai-se como uma das mais numerosas no local, seguida, das etnias Tikuna, Karapãna, Baniwa, Tuyuca em sua maioria.

A TI Rio Tea é um dos locais onde residem originalmente as populações Baré e tem sua abrangência entre os municípios de Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira.





**Mapa 3.** Localização da TI *Itiximitari* no rio Purus, a aldeia Jauari, Beruri –AM, origem do povo indígena Apurinã que foi estudado na pesquisa. Elaborado por Ednaldo Severo (2019), geógrafo para a pesquisadora Sandra Rejane Viana de Almeida



**Mapa 4.** Localização da TI Rio Tea, Santa Isabel do Rio Negro-AM, origem da docente Ana Claudia M. Tomas. Elaborado por Ednaldo Severo (2019), geógrafo para a pesquisadora Sandra Rejane Viana de Almeida.

O número da amostra da pesquisa limitou-se a abrangência dos CMEEIs em estudo dos quais destacamos que todas as crianças do CMEEI AA foram entrevistadas; os pais participaram efetivamente e a professora contribuiu para a entrevista.

Já no CMEEI WA, limitou-se o número de crianças entrevistadas, sendo que incluímos as mais assíduas nas atividades de classe; quanto aos pais obtivemos informações dos mais participativos e próximos das atividades na comunidade e na escola e incluindo a professora que contribuiu participando da entrevista.

Destaca-se que esta abordagem envolveu a realização de atividade de desenho dirigido a partir da história narrada às crianças que se envolveram na criação de desenhos com a temática identidade, escola, família e comunidade e a partir de suas representações gráficas surgiram uma gama de diversidade da qual

selecionamos alguns com representação simbólica e que fazem parte deste trabalho dissertativo, no qual foram incluídas as obras de alunos dos CMEEIs pesquisados.

Esta análise tornou-se necessária frente as evidências dos deslocamentos que são comuns e fazem parte da ação humana em detrimento de suas necessidades que por elas são estabelecidas e determinantes para as suas modificações dentro do espaço de suas relações sociais.

Tal como as aves que cruzam os céus em busca de novos territórios para complementar suas necessidades biológicas comuns à sua espécie, semelhantemente é o homem indígena na Pós-modernidade.

As motivações das famílias para alçar voo em busca de novos horizontes se dão por conta de vários fatores, entre estes destacamos a busca por novas perspectivas de vida, tal como a possibilidade de conquistar uma melhor educação para as crianças e jovens, dentre outros como também um atendimento médico adequado aos que necessitam de saúde, ou a busca por uma atividade profissional que oportunize dias mais prósperos.

Uma vez que seus locais de origem não apresentam condições em reter essas populações, sendo as questões de cunho socioeconômico um dos fortes motivos que os fazem expandir estes deslocamentos. Bernal (2009) ratifica estas ponderações:

Sabemos que a incapacidade de um território em promover as necessidades de uma determinada população pode produzir graves problemas sociais. Como as previsões demográficas indicam o fenômeno de crescimento constante das comunidades indígenas acima da média nacional, isto pode gerar distúrbios em todo o aparelho social em relação à saúde pública, disponibilidades de recursos, pressão alimentar, trabalho, organização política, relações sociais, segurança, etc. Por essas razões, o problema da terra é, muitas vezes, causa de uma primeira desmobilização que geralmente encontra seu desfecho na migração para as grandes cidades como Manaus. (p.186).

Este fenômeno do deslocamento territorial do indígena nos reporta a observar os costumes das aves comuns à região amazônica, que migram de seus habitats em determinados momentos do ano, por longos ou por curtos períodos, dependendo da espécie.



Nesta analogia iremos verificar a garça-branca-grande (*Ardea Alba*), também conhecida como “garça grande”.

Estas aves surgem antes do crepúsculo, com sua típica formação em V, chegam para o seu descanso noturno, assim é a garça-branca-grande, ave presente em todo território brasileiro, de hábitos migratórios, vivem em bando segundo a descrição (MACEDO; COHN-HAFT, 2012, p. 30)<sup>9</sup>, e também conforme o relato de ribeirinhos que mencionam que “elas saem da várzea, onde passaram o dia pescando em águas rasas, em direção à terra firme, na intenção de encontrar refúgio seguro para uma noite de sono tranquilo, antes do amanhecer retornam ao seu hábitat e ao seu cotidiano”. E esta ocorrência pode se dar dependendo do período do ano, pois são hábitos sazonais, durante o período da vazante dos rios elas “desparecem”, e enquanto os rios estão cheios migram para territórios longínquos.

O olhar do homem não indígena também está focado sobre o indígena urbano, talvez não com o mesmo olhar de encantamento que há em contemplar o comportamento das aves, mas em muitas ocasiões persistem em existir a visão do preconceito, da aversão, da desconfiança, chegando a afirmativas e indagações a respeito do direito da identidade indígena uma vez que afirmam que o “indígena que abandona suas terras de origem deixa de ser indígena”. (BERNAL, 2009, p. 32). Critério que não é utilizado unicamente pela sociedade não indígena, mas também por órgãos governamentais atuantes em território brasileiro.

A partir de tais pensamentos e ideologias constata-se a inexistência da alteridade por parte da grupo de acolhimento (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p.109) que está desvelada nas ações, pois é através delas que nos é permitido atentar para a necessidade das relações de reciprocidade, que na prática se referem simplesmente a colocar-se no lugar do outro e, portanto, perceber que há na ética das relações humanas a capacidade da construção de diálogos capazes de sublevar esta nova ordem de maneira justa e com responsabilidades individualizadas. (LÉVINAS, 1997, p.11).

O cansaço destas aves, adquirido durante a viagem, é atenuado pela formação de seu voo, que através da aerodinâmica existente neste formato, não sobrecarrega apenas um animal, pois os mesmos revezam o comando entre si, a cada momento um deles assume a liderança que é determinada por aquele que se posiciona no ponto

---

<sup>9</sup> MACEDO, Ingrid Torres de, COHN-HAFT. *Aves da região de Manaus*. Manaus: Editora INPA, 2012.

da bifurcação do V. Após chegarem ao seu destino, no crepúsculo, unem-se todas em uma mesma árvore para o pernoite.

De forma semelhante ao exemplo de força no voo das aves, nos assentamentos indígenas urbanos a força de um líder se faz imprescindível, na qual a figura do cacique (SANTOS, 2016, p.308; BERNAL, 2009, p.109) tal como ocorre nas TIs oficializadas pela União, o caráter de liderança a eles outorgado é inquestionável e necessário, entretanto há situações que fogem do domínio destes, necessitando de representantes específicos para as determinadas áreas, na intenção de suprir a necessidade que demandam de um conhecimento particular, assim também ao papel do professor indígena competem as questões educacionais.

O hábito migratório da garça-branca-grande e sua finalidade é algo que é definido pelas questões meteorológicas e a necessidade de alimentação e não demandam de fator ocasional ou são motivados por dispersão aleatória, é, portanto, pré-determinado biologicamente. Tal como encontramos no Relatório Anual de Rotas e Áreas de Concentração de Aves Migratórias do Brasil (2016, p.13)<sup>10</sup> que nos traz uma breve descrição da necessidade destes animais: [...] deixam suas áreas de reprodução quando as condições se apresentam desfavoráveis, em busca de locais que propiciem maior disponibilidade de alimento e hábitat para a continuação dos processos biológicos [...].

Outro detalhe refere-se ao fato de reunirem-se em um mesmo lugar para estabelecer residência ao chegarem ao novo território, isto na intenção de recriar o ambiente familiar vivenciado nas aldeias ou nos municípios onde anteriormente residiam, e assim agregar forças. Ao mesmo tempo em que se trata de um costume que advém hábitos e costumes herdados dos ancestrais.

Os deslocamentos podem ser compreendidos do ponto de vista da necessidade de trabalho como Roberto Cardosos de Oliveira denominou de *labour migration* (2006, p.11), que nas comunidades pesquisadas o fenômeno é percebido e citado por indígenas que “desceram” sob as condições dessas necessidades, como é descrita por nossa informante R02, 47anos, da etnia Apurinã, pois segundo seus relatos a sua necessidade em exercer uma atividade remunerada a fez vir para Manaus aos 18 anos de idade.

---

<sup>10</sup> Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. *Relatório anual de rotas e áreas de concentração de aves migratórias no Brasil*. Brasília: CEMAVE/ ICMBio, 2016.

Essa compreensão sobre o poder de atração de um determinado território é factível, posto que dele fluem as possibilidades de uma equidade sugeridas pelas ações emanadas de uma sociedade capitalista. A compreensão de que a suposta equidade é efêmera só é totalmente compreendida quando vivenciada (REIS, 2005, p.67). Entretanto, convém analisar reflexivamente como o território torna-se uma categoria com propensões metafísicas, pois dele emana e evidencia-se um processo de natureza ontológica do *ser*, externando todo os seus ideais, crenças, filosofias, saberes e aspectos de *per si*.

A fim de contextualizar nossa abordagem destacamos a cidade de Manaus, a cidade cosmopolita de outrora e dos dias atuais, pois assim como no passado presenciou a vinda de muitos estrangeiros que aqui chegaram para estabelecer domínio e ou a exploração de seus recursos naturais e de pessoas.

Hoje, a presença de povos indígenas em Manaus é perceptível nas mais variadas áreas da cidade. Contudo é instigante o questionamento: seriam os indígenas “descidos” recém-chegados a este território? Bernal (2009, p. 35) nos proporciona uma avaliação histórica deste questionamento e defende a afirmativa de que apesar da vasta extinção dos povos indígenas ocorridas nos séculos XVI e XVII na Amazônia através das denominadas “Expedições de Resgate” cujo propósito era a domesticação para trabalho servil, culminou na matança e dizimação dos povos que residiam a região que hoje é o município de Manaus dentre outros locais da região do Estado do Amazonas.

O processo histórico evidencia que indígenas que hoje aportam em Manaus estão permeando um território que fora de seus antepassados que a sensação de ali estar não é mais a mesma, pois neste íterim surge a conotação de migrantes, “tendo o sentimento de estarem presentes no seu próprio território, desta vez alienado” (BERNAL, 2009 p.187) , uma ideia que foi originada pela dominação colonizadora.

Ao deslocar-se de seu território para o espaço urbano o indígena traz em sua bagagem os aspectos culturais peculiares ao seu modo de vida, e ao instalar-se em seu novo lar expõe seus antigos hábitos e costumes, transformando o ambiente e a si próprio.

Os limites das fronteiras territoriais são ultrapassados nestas situações, entretanto deve-se enfatizar que os aspectos étnicos e culturais têm mantido a

manutenção de suas fronteiras nestas situações na qual a sua identidade tem se manifestado a estas outras sociedades. (BARTH, 2000, p.33).

Dentro destes parâmetros que são estabelecidos pelo avanço das fronteiras étnicas para onde emanam as questões metafísicas, na qual são manifestadas pelas cosmovisões, há a necessidade em atentar sobre a condição da criança indígena que está presente neste contexto multicultural, em observar que suas necessidades de compreensão sobre a diversidade cultural a qual pertence, e observar o cuidado para que ela tenha uma visão contextualizada de suas singularidades, que a torna um ser único, com identidade própria.

A abrangência desta discussão extrapola os limites das comunidades indígenas e adentram-se aos mais variados espaços das sociedades não indígenas, tais como os da Escola de Ensino Regular que são frequentados por estas crianças e jovens.

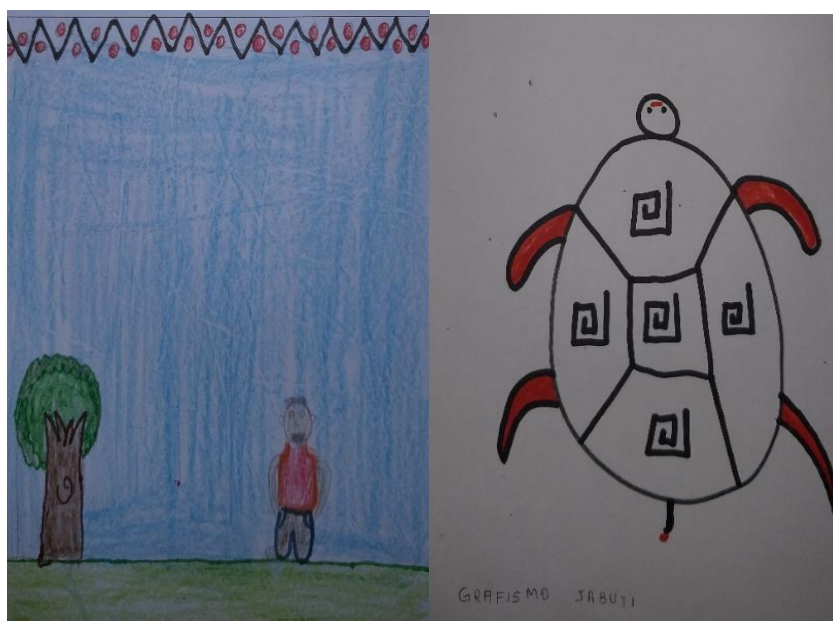
Sob a ótica do indígena há importância em usufruir do ensino que é proposto pelas escolas, pois é ela quem o capacita na intenção de ter visibilidade frente à sociedade, conforme descreve Aracy L. Silva através de relatos obtidos em sua pesquisa com indígenas “Jê centro-brasileiros, autodenominados A’uwẽ” e conhecidos na literatura antropológica como “Xavante e Xerente” (2002, p. 38), e faz a seguinte declaração: A escola, como instituição originária desse “mundo dos brancos”, ocupa então, simbolicamente, lugar de destaque como meio de obtenção de conhecimentos “externos” a serem incorporados e socializados internamente. (2002. p. 46).

O ensino que é ofertado na Rede Pública nas cidades é uma educação comum a todos, pois os alunos pertencem a este contexto sem que se faça distinção de religião, raça, ou classe social. Esta metodologia possui uma abordagem interacionista que tem na socialização entre os indivíduos um ambiente propício para troca de conhecimentos, segundo Mello (2004, p.141) são “nestas interações de aprendizagem entre professor e aluno percebemos a importância das interações sociais, neste sentido enfatizando que a cultura se aprende e se desenvolve também nas relações com o outro”.

Percebemos que surge neste contexto a necessidade de uma nova configuração para o ensino indígena em nosso país. O debate gera discussões e apresenta posicionamentos favoráveis a análises profícuas, tais como a apresentada por Maria do Céu Bessa Freire (2006, p. 16):

O poder público ainda não criou escolas bilíngues, interculturais e diferenciadas para esses índios urbanos, sequer discutiu a sua conveniência ou não, nem alternativas que podem ser apontadas, levando-os a frequentar a mesma escola que os não-índios que, na maioria das vezes, ignora as diferenças culturais.

Contrastando com estas possibilidades oferecidas pelo convívio escolar, a criança indígena urbana enfrenta em seu dia a dia uma relação bastante conflituosa, pois presencia as manifestações de preconceitos proferidas por outras crianças em decorrência de sua identidade cultural as quais se manifestam neste convívio que aqui as definimos como formas de *bullyings*<sup>11</sup> étnicos-culturais.



**Figura 5.** Grafismo do buriti, inscrito na borda do desenho elaborado por aluno do CMEEI AA, e o grafismo do jabuti, elaborado por aluno do CMEEI WA.

As características de uma determinada cultura ou diacríticos como Cardoso de Oliveira a denominou de “sinais estigmatizantes”, ocorrem no momento em que o

---

<sup>11</sup> Anglicismo que se refere a atos de intimidação e violência física ou psicológica, geralmente em ambiente escolar. A Lei nº 13.185, em vigor desde 2016, classifica o *bullying* como intimidação sistemática, quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação. A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>. Acesso em: 10 de fev de 2020.

sujeito as deixa transparecer, tornando-o vulnerável a ataques. Esclarecendo que essas reações adversas, “síndrome de signos”<sup>12</sup>, são praticadas pelos grupos dominantes (2006, p. 38-39).

Estas ações levam-nos a reflexões pertinentes as relações interacionais que estão previstas no âmbito da escola e demonstram brevemente o quão necessário é o conhecimento acerca das percepções, sensações, ponderações ou omissões que a criança demonstra a partir destas experiências vividas.

---

<sup>12</sup> Ocorre quando a sociedade dominante observa a presença dos sinais diacríticos em um indivíduo, o que o denuncia como pertencente a um grupo diferente, e aquela reage de forma pejorativa ou estigmatizante acerca dos hábitos culturais destes.

## CAPÍTULO II

### A IDENTIDADE DA CRIANÇA INDÍGENA E AS RELAÇÕES SOCIAIS

#### 2.1 Marcas da importância das vivências na comunidade

Ao iniciarmos a leitura deste capítulo é importante esclarecer que os contextos em que nossa pesquisa de campo se inseriu, e um deles evidencia a diversidade, deve-se definir que mergulhar em uma comunidade multiétnica é submergir em uma pluralidade cultural que se abre como uma teia de concepções cosmológicas, linguísticas, éticas, visões de mundo diversificadas, chamando à atenção a respeito da interculturalidade que é elemento característico das comunidades indígenas urbanas, tornando-as plurais, entretanto únicas em sua especificidade.

Conforme observação da pesquisa de campo concomitante aos dois CMEEs estudados é conveniente frisar a não linearidade entre eles, pois as peculiaridades são significativas e este esclarecimento é preponderante, pois da mesma forma que cada etnia indígena se revela de maneira singular, conseqüentemente da mesma maneira os CMEEs procederão.

Notadamente que a família torna-se para a criança o principal alicerce a fim de que defina futuramente suas escolhas e as atitudes que assumirá frente a sociedade que a cerca, entretanto destacamos neste capítulo o convívio em sociedade como segundo elemento que compactuará para solidificação das experiências da infância, pois pode ser definida como abrangente e incorporadora de elementos fundamentais para promoção das relações comunitárias.

Ao retratar o ambiente da comunidade ou sociedade na qual um indivíduo está inserido e nele interage, há a conveniência da compreensão da existência dos preceitos pautados na religião, na ética e na visão de mundo (GEERTZ, 2017) nele existentes e que se tornam determinantes para desenvolver as relações sociais de forma que estas contribuam para interações e visem não apenas as perspectivas individuais, mas que favoreçam, preferencialmente, a convivência comunitária em sua totalidade.

Neste sentido convém enveredar por reflexões que estão vinculadas ao conceito de *ethos*, cujo significado etimológico está para “morada ou habitação”, enquanto que para Aristóteles (2003, p.40) ela está ligada ao “eu”, ao caráter humano que é resultante de hábitos morais<sup>13</sup> e a menciona como uma virtude que “é adquirida em resultado do hábito, de onde seu nome se derivou” que e *a priori* condiciona-nos a reter a ideia deste termo em sua amplitude, não apenas a abrangência do contexto familiar, mas de toda uma estrutura social que configura uma comunidade<sup>14</sup>.

O pensamento de Emmanuel Lévinas revela-se necessário nesta abordagem pois trata das relações com o outro, e a aplicabilidade desta ética se faz elementar em contextos de relações múltiplas como a que pesquisamos.

A ética levinasiana, a qual é nominada de “a filosofia primeira”, (2010, p.11-14) está fundada nos princípios da alteridade, um pensamento filosófico nascido em momento histórico, em que as questões étnicas e raciais foram uma das motivadoras para beligerância humana nas primeiras décadas do século XX durante as duas Grandes Guerras.

A origem etimológica para alteridade designa a ideia de “ser o outro” – do latim – *alteritas* - (ABBAGNANO, 2007, p.35). Para Lévinas (2010, p. 107) este conceito é estabelecido a fim de evidenciar que o “eu” não é primordial como a ontologia determina, mas que o outro tem a primazia, e a partir da “responsabilidade do eu” diante do “rosto fenomenológico” encontra-se a “sensibilidade” em aceitar o outro, e quando o acolhe, aceita-o com suas diferenças e não intenta modificá-las.

O papel desta abordagem tenciona desfazer o papel do “eu” como epicentro das prioridades oriundas do individualismo, no qual surgem atitudes que ao longo da história apenas o descreveram como protagonista, anulando a humanidade do homem em sua relação com o outro, e o resultado desta somatória é o “eu totalitário”.

Entrementes o filósofo sustenta a possibilidade em observar a inversão da ética fundada no “ser” ou “eu” através dos princípios da alteridade que concede a oportunidade de refletir distintamente o eu e o outro, mostrando que nos dois lados da moeda há particularidades que necessitam ser consideradas por olhares humanizadores.

---

<sup>13</sup> Para a filosofia, ética e moral são palavras sinônimas e originam-se no grego a partir do termo “ethos”, cuja derivação encontra-se no vocábulo *ethiké*. (ARISTÓTELES, 2003, p.40).

<sup>14</sup> A origem do termo comunidade é conceituada por Weigel a partir de uma fundamentação histórica pela qual os “missionários católicos introduziram a denominação para designar os grupos locais”. (2000, p.11).



A proposta relacional presente nas ideias acima remetem-nos a analisar que há fatores necessário para a fruição entre o eu e o outro, pois sob o prisma da antropologia de Clifford Geertz (2017) o *ethos* é fator a ser observado tendo em vista que é um dos elementos que irá definir a postura do homem dentro de uma determinada configuração social, pois o arcabouço da cultura não é o que apenas irá delinear os padrões de comportamento, mas atuará como mecanismos de controle “para governar o comportamento”, estabelecendo dentro de uma sociedade o que pode e o que não pode ser dito ou realizado, delimitando as ações por meio dos princípios morais. Geertz argumenta:

A perspectiva da cultura como “mecanismo de controle” inicia-se com o pressuposto de que o pensamento humano é basicamente tanto social como público – que seu ambiente natural é o pátio familiar, o mercado e a praça da cidade. Pensar consiste não nos “acontecimentos da cabeça” (embora sejam necessários acontecimentos na cabeça e em outros lugares para que ele ocorra) (2017, p.32).

Assertivamente o autor reconhece que o “*ethos*” é o que principia as ações morais, daí a necessidade em perceber seu papel dentro de uma sociedade. Conhecer o *ethos* da sociedade a ser estudada é fundamental para perceber como se formam as concepções e ideias acerca do que são as atitudes humanas, ou seja a “visão de mundo”, que irá definir dentro deste prisma o que é a família, como define o trabalho, qual a finalidade do casamento, o que é a criança, a função das relações comerciais, dentre outras situações cotidianas. O autor deixa transparecer que estes dois elementos estão intrinsecamente ligados. (GEERTZ, 2017, p.93).

Ressalta ainda que a religião é anterior ao *ethos* e à visão de mundo, mas que neste conjunto de concepções não remetem às sinonímias, mas podem estar vinculados à religião, pois dela muitos comportamentos éticos se originam, a partir de seus preceitos.

Em dado momento observamos os hábitos rotineiros que não estão ligados à religião ou aos seus ritos, mas de certa forma são determinantes em momentos decisórios que refletirão no *ethos* e na visão de mundo. Isto é percebido e pode ser exemplificado através dos estudos de Melatti e Melatti (1982, p.39-41) ao descreverem o processo gestacional pelo qual passavam as mulheres marubo, cuja restrita alimentação e em “evitar gestos e posições” era por elas observadas com a

finalidade de que a criança que haveria de nascer, nascesse com saúde e sem o logro de qualquer maldição ou perseguição por algum espírito portador de enfermidade diversas que comumente sobrevinham aos bebês recém-nascidos, e segundo estes autores “os cuidados relativos à criança se iniciam bem antes de seu nascimento”.

Em nosso trabalho de campo no CMEEI AA observamos um aspecto relacionado à visão de mundo e ao *ethos* e o descrevemos como envolto a uma deidade tal como Geertz relatou, a observação feita pela professora Jéssica B. Nascimento que nos indicou que:

O grafismo utilizado pelos Apurinãs é o grafismo do buriti que é usado apenas para adornar peças ou utensílios, como na *sapwrêta*<sup>15</sup>, o povo Apurinã não utiliza grafismos na pele, a pele da face é pintada por completo apenas nas festividades. Uma outra professora de um outro CMEEI, também pertencente à etnia Apurinã, foi informada a respeito da existência do grafismo da jiboia, mas meu pai não recomenda, pois é a *wainhamary*, a jiboia, pois ele fala que algum coisa ruim acontece, por isso não o utilizamos.

O *ethos* é determinado como código e estabelecido a partir de uma perenidade de hábitos que são originados e constituídos a partir da práxis humana, por ele um grupo observa e o experimenta em suas relações sociais, fundamentado neste trajeto, surgem as observações dos princípios éticos os quais balizam as ações do homem, e isto independente do conceito que determinado grupo tem acerca da ética, pois se tornam regulares e constantes quanto a sua observação.

Entender que somos regidos pelas determinações do *ethos* é fundamental para que se viabilize a análise das vivências e experiências dentro de um determinado grupo social, principalmente sob a ótica da sociologia e da antropologia concebidos e conceituados a partir da necessidade de uma “descrição densa” (GEERTZ, 2017, p.4) acerca de todo um ambiente que está entrelaçado de hábitos, costumes, religiões, crenças e saberes de um determinado grupo social.

Neste aspecto Barth (2000, p.25) amplia estes conceitos e os define, uma vez que a cultura nada mais é do que uma maneira de descrever o comportamento

---

<sup>15</sup> Na tradição apurinã a *sapwrêta* ou *sapwriêta* é um adereço utilizado na cabeça, distinto do cocar que é utilizado apenas pelos caciques. Em eventos realizados no CMEEI AA observei o ancião Paulo Brasil Apuiare tecendo *sapwrêtas* em palha de palmeiras com folhas ainda verdes para colocar na cabeça dos meninos que iriam fazer parte da encenação teatral Opita, em cujo papel as crianças eram “pés de buriti” que haveriam de nascer no Iputuxiti.

humano, com evidências de que há grupos específicos, ou seja, unidades étnicas que correspondem a cada cultura.

Neste íterim é-nos forçoso conceber que a criança adquire tais valores éticos e visões de mundo advindos espontaneamente durante seu desenvolvimento que se dá através das inserções nas interações com o meio, a partir de tais padrões constituídos socialmente, pois Barth (2000, p. 30) pondera sobre as possíveis institucionalizações de valores e ideias de determinados grupos étnicos quando compartilham ambientes distintos, e diante das oportunidades, sugere-se que haja esta abertura para uma releitura destes princípios éticos e visões de mundo acerca das vivências impostas por novas circunstâncias.

A importância das relações sociais para a formação da identidade de crianças é enfatizada neste capítulo e destacamos seu protagonismo dentro dessa teia de ações e relações que se constituem na convivência com o outro, na percepção de si, e observando sua agência (COHN, 2009, p. 11; 21; 27) como produtora de significados nas relações sociais, mesmo que em determinadas situações seja observada sua fragilidade e impossibilidade de modificar as situações em que as diferenças sociais sejam manifestas dentro desta realidade, o que não podemos deixar de mencionar neste trabalho.

A sensibilidade e contribuição da criança para a construção da identidade étnica e cultural de um povo não pode ser desconsiderada neste processo, pois será a partir destes “agentes de reprodução cultural” que o evento da propagação e consolidação da identidade indígena se dará.

As relações com a comunidade influenciam as aprendizagens relacionadas às questões ambientais o que importa verificar que este aspecto é fundamental para ampliar conhecimentos que envolvem a sobrevivência de um determinado povo e afirmando que esta relação é vital pois a reciprocidade está presente entre o homem e o meio ambiente que o acolhe, pois em seu cotidiano destacam-se experiências conjuntas que favorecem uma proximidade da criança ao seu hábitat, evidenciando experiências apriorísticas aglutinadas em suas interações.

A compreensão desta análise possibilita a percepção que o homem indígena tem com o meio ambiente e a forma como eles desenvolvem uma relação simbiótica entre a cosmologia e o meio ambiente através de seus sistemas simbólicos que envolvem desde os mitos de criação às formas comportamentais inseridas em seu

cotidiano como Carrara (2002, p.109) argumenta que “é esse universo simbólico dos mitos que é aprendido e trabalhado pelas crianças que riem, falam e brincam enquanto ouvem as narrativas e outras, contadas por homens e mulheres mais velhos”, pois sua relação com a natureza é desprendida dos limites existentes entre homens e animais.

Em nossos registro da Pesquisa de Campo apresentamos um relato, que pode ser descrito como a “brincadeira de caçar saúvas”, a descrevemos da seguinte forma: um pequeno garoto em idade aproximada a 8 (oito) anos corre na rua sem direção, olhando para o céu e segurando um pequeno galho de árvore ainda com as folhas e balançando-o a esmo.

A cena torna-se intrigante, eu o acompanho e pergunto qual o motivo de tanta correria, ao que me responde: “estou caçando “saúbas”<sup>16</sup>, e então percebo uma grande quantidade delas espalhadas pelo chão e outras voando. O menino desembaraçadamente faz um relato: elas são para o meu tio que gosta de fritá-las para comer com farinha. Depois de capturadas, as coloca vivas dentro de uma garrafa PET (*Polietileno Tereftalato*) que foi cortada ao meio para esta finalidade, pois desta forma não poderão fugir, e poderá levá-las vivas para casa todas as formigas que conseguiu caçar.

O exemplo presenciado por nós, demonstra o momento em que a criança sinaliza como a natureza pode suprir suas necessidades alimentares providenciadas a partir do pequeno inseto, evidenciando que recolhe apenas o necessário para alimentar-se. Uma aprendizagem familiar compartilhada com a sua comunidade como veremos a seguir.

A experiência da criança que brinca de “caçar saúvas” estende-se a outras crianças na comunidade. O que pudemos verificar através de nossa observação participante é referente a uma tarde em que necessitamos nos deslocar do lócus da pesquisa no PT até a residência de uma das mães de alunas ( a cerca de 200 metros de distância da “Escolinha”) para tratarmos assuntos referentes à pesquisa, e neste dia no CMEEI estavam presentes um razoável número de alunos, e ao sair do espaço da escola aproximadamente cinco crianças me acompanharam e não pude impedi-

---

<sup>16</sup> O gênero *Atta* da família dos formicídeos se apresentam em um total de 8 espécies na fauna brasileira. Saúvas ou saúbas são palavra que tem sua origem na língua tupi do termo *isa'ub*. É possível encontrar estas nomenclaturas nas literaturas relacionadas à Biologia. Disponível em <<http://fauna.jbrj.gov.br/fauna/faunadobrasil/18361>>. Acesso em: 17 Mai. 2019.

las, durante o trajeto elas foram me relatando com muita empolgação sobre os hábitos alimentares cultivados no PT como o costume de saborear as “farofas de saúva”, descreveram sabores e a satisfação em falar suas preferências quanto a isto. Em certo momento indagaram-nos se já havíamos degustado a iguaria, e diante da resposta negativa, garantiram-nos que iríamos gostar se provássemos.

Observou-se nesta pesquisa e é o que enfatizamos que há na criança uma gratuidade em manifestar sua identidade étnica e cultural, considerando que uma pequena parte das crianças envolvidas na pesquisa não demonstraram o desejo em falar a respeito de sua identidade ou de sua origem étnica.

Todavia outro importante detalhe a ser percebido nesta experiência é o fato de a criança não se importar com a nossa presença e deixar transparecer esta característica enfatizada como uma prática tradicional indígena. Cardoso de Oliveira mostra (2006, p. 36) a partir desta ação a concretude que é a presença da criança indígena no meio urbano e que ela não se importa em revelar sua identidade cultural a quem quer que seja, pois, seus hábitos culturais se manifestam espontaneamente.

Há registros em nosso diário de campo acerca das questões ambientais que foram observadas em nossa participação nas vivências das crianças em outros momentos. Um de nossos participantes da pesquisa, a criança que é aluno do CMEEI WA, C04, 10 anos, da etnia Tikuna, natural de Benjamin Constant - AM, relata que em momentos de recreação aprecia os banhos de rio no local denominado Anaconda, o mesmo é destinado ao lazer da vizinhança e de visitantes e é parte do rio Tarumã – Açu – Manaus - AM .

Em meio aos seus relatos o menino descreve: “vou lá para brincar na água e saltar do alto das árvores que tem dentro d’água. Vamos lá professora quando terminar a aula? A senhora vai gostar”. Em meio à euforia do convite, as outras crianças também demonstraram interesse na atividade. De início aceitamos o convite combinado para um outro dia na companhia dos pais das crianças. Neste caso é possível ver uma relação de afinidade com a natureza e deixa transparecer que este é um dos meios de lazer onde também lhes é possível contactar a natureza, aproximando-os do que lhes é peculiar.



**Figura 6.** Quando a criança foi convidada a elaborar um desenho que representasse melhor sua relação com a escola e a comunidade, reportou-se a uma atividade que mais satisfação lhe trazia: mergulhos no rio Tarumã-Açu. Foto: Sandra Rejane V. de Almeida. Fonte: Pesquisa de Campo.

Portanto é conveniente destacar que a questão ambiental é um fato substancial na vida da criança indígena e sobrepõe a simples ação de preservação do meio ambiente, pois coloca-se em um patamar relacionado à cosmologia presente nas culturas indígenas, são propulsores vitais em uma simbiose da qual não há possibilidade de desvencilharem-se.

Outras situações em que a comunidade agrega a criança aprendiz estão relacionadas às orientações sobre os princípios éticos já mencionados como fundamentais os quais nortearão a criança entre o proceder em relação a si próprio e em relação ao outro e ao bem comum. As noções éticas específicas serão traçadas a partir da visão de mundo de uma determinada etnia indígena (GEERTZ, 2017).

Em relação a esta contribuição da comunidade para a aprendizagem da criança que redundará em conceitos fundamentais para estas, oferecendo subsídios para fomentar estas reflexões. Podemos analisar através dos relatos da pesquisa de Melatti e Melatti (1982) ao mencionar as crianças marubo, como a relação fora do ambiente familiar nos quais os jovens e adultos contribuem educando a criança com a finalidade de orientá-las para que sejam profícuas em suas atividades laborais.

Ressaltando que para o povo marubo esta pertinência estava atrelada ao fato de encontrar formas de disciplinar as crianças sem a necessidade de fustigá-las e utilizavam recursos incomuns para assustar as crianças tais como caveiras de animais posicionadas na entrada de malocas, máscaras que perfaziam a imagem de um velho, *srani*, que os rapazes utilizam para amedrontar as crianças que perambulavam fora do entorno das malocas, e ainda ao utilizarem bonecos com variadas formas e figuras confeccionados a partir da palha da jarina (*phytelephas aequatorialis*), sempre no intuito de amedrontar os meninos e meninas “desobedientes e preguiçosos”. (1982, p.46).

Embora o castigo físico esteja presente nesta etnia como relatam Melatti e Melatti (1982, p. 45) descrevem que na mesma medida em que “a criança pune também é punida” quando recebe a correção de algo que foi considerado como uma atitude errada. Destaca ainda o uso da urtiga para a mesma finalidade.

Através destes castigos físicos uma das intencionalidades neles contidas é a admoestação contra a preguiça, pois um adulto dedicado ao trabalho é o que se espera no futuro de uma criança marubo.

Não há intenção de louvar o castigo físico em relação às crianças, mas em enfatizar que através dos costumes presentes na comunidade são ensinadas as visões de mundo e as relações do *ethos* que são particulares a determinado povo.

### **2.1.1 Eventos no CMEEI: oportunidades de trocas interculturais**

A interculturalidade é vista como base para que as relações multiculturais sejam vantajosas, não só do ponto de vista da aprendizagem, mas também ao que concerne ao respeito ao outro, proporcionando a essencialidade de que as trocas de experiências plurais convirjam para uma unicidade. Tendo como ponto de referência as aplicações conceituais propostas por Silva:

Multiculturalismo é visto como reconhecimento de que em um mesmo território existem diferentes culturas. Interculturalismo é uma maneira de intervenção diante dessa realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas. Pluralismo é outra maneira de intervenção que dá ênfase à manutenção da identidade de cada uma. (2003, p.27).

Entendemos que as relações plurais e interculturais que ocorrem nos CMEEIS são munidas de valores diversos que se coadunam em um único ambiente de trabalho e interação, portanto não são apenas locais onde se realizam aulas diárias, mas dentro de suas comunidades ele são referências para encontros das mais diversas ordens, entre elas as políticas ou sociais.

Um dos eventos importantes que são realizados no CMEEI WA no Tarumã - Açu são as Feiras Indígenas que tem o objetivo de divulgar e comercializar os produtos dos artesãos locais, pois nestas ocasiões a comunidade indígena recebe a visita de não indígenas e indígenas que residem em outros bairros de Manaus.

Durante a realização do trabalho de campo, no mês de dezembro de 2018, ocorreu a realização da Feira Indígena, como de costume, foi realizada em frente ao CMEEI WA, em toda a extensão da quadra da rua do CMEEI. A professora Ana Claudia fez a abertura oficial, recepcionando os convidados.

Na condição de observadores participantes, durante a realização destas Feira Indígena tivemos a oportunidade em presenciar curiosas brincadeiras, destacando que nos arredores da pequena Escola Indígena localizada no PT, Tarumã- Açu, há crianças correndo, brincando de bola, andando de bicicleta, conversando com amigos, e em outras situações, envolvidas em pequenos conflitos relacionados a desentendimentos que se originaram durante as brincadeiras.

As crianças são os primeiros membros da comunidade a chegar ao local, imediatamente é organizada uma fila, meninos e meninas vestidos com roupas típicas, se aproximam para realizar a pintura corporal que é desenhada por uma das mulheres da comunidade que se disponibiliza para pintar a face e o corpo das crianças.

Os adultos presentes na Feira assumem variadas posições nas relações do comércio, suas barracas são dispostas na rua de forma variada: ora são vendedores de alimentos típicos, remédios naturais, artesanatos e ora são eles os próprios consumidores destes produtos. Apreciam o caxiri<sup>17</sup> que é oferecido aos visitantes, conforme observamos, foi preparado pela Profa. Ana Claudia e seu esposo. O diálogo entre os adultos é intenso, formam-se rodas de conversas que podem durar uma tarde inteira.

---

<sup>17</sup> Bebida indígena produzida a partir de fermentação de mandioca ou frutas para serem degustados durante as festividades, rituais sagrados ou no ajuri (trabalhos coletivos para a preparação dos roçados ou em seu cultivo).



Na Feira Indígena que acontece periodicamente, além do comércio estabelecido no evento, também acontecem uma variada programação cultural, há música ao vivo no violão e voz, concursos de belezas entre as jovens indígenas que residem no bairro e também entre as crianças, que geralmente são as alunas do CMEEI WA e apresentações culturais são variadas.

A existência da Feira Indígena no local prenuncia a necessidade de um meio de subsistência dos moradores locais e de outros indígenas que se fazem presentes, revela que o aspecto econômico está permeado em um evento de cunho artístico e cultural, pois por meio deste, abre-se uma porta para outro ramo da economia, o etnoturismo, pois é comum observar a presença de não indígenas visitando o evento.

Mesmo fora dos momentos das Feiras é possível observar o comércio de artefatos indígenas no bairro, o que para estes é uma forma de geração de renda, pois as visitas ao bairro não ocorrem apenas durante os eventos.

As crianças que são alunas do CMEEI WA têm participação no evento como atração cultural apresentando a dança coreografada *Maraka' Anandé*.

Ao final da tarde, próximo ao encerramento da Feira Indígena, as crianças insistiram para que ficássemos mais um pouco e aguardássemos uma apresentação especial do grupo tikuna *Eware* que ainda se apresentaria, acentuando que o grupo adquiriu notoriedade na comunidade e que nele há crianças alunas do CMEEI dançando.

O grupo “*Eware de Dança Tikuna*” é um grupo que foi criado no PT a partir da necessidade da realização da manutenção da cultura desta etnia. É coordenado pela Sra. Clotilde Mendes Bastos, 42, natural do município de Tabatinga, servidora pública, atuando profissionalmente como agente de saúde indígena, residente em Manaus desde 2013 e assume uma posição de liderança entre os tikunas no PT.

A Sra. Clotilde conta-nos que houve necessidade da criação do grupo de dança com a finalidade de rememorar a festa da moça nova<sup>18</sup> pelo fato de estarem longe de seus locais natalícios. Manifestam o desejo de encontrar um local para a construção

---

<sup>18</sup> *Worecũ*, ritual de o ritual de passagem da jovem tikuna que se prepara para iniciar a vida adulta, o que é marcado pela chegada de seu primeiro ciclo menstrual. No caso da *Worecũ*, entre os Tikunas a segregação tem lugar numa cabana especial, e em outros lugares realiza-se na selva ou num canto escuro da habitação. A jovem que se encontra no processo de transição deve manter uma posição particular, muito incômoda e deve evitar ser vista pelo sol ou tocada por qualquer pessoa. (SOARES, 2014, p.92).

da maloca a qual é parte integrante do ritual de passagem, pois menciona que este ritual assume um caráter religioso, pois ao deixar de realizá-lo todos na comunidade ficam suscetíveis ao mal que pode acometê-los.

A participação do grupo de dança indígena *Eware* do povo *Tikuna* é estabelecido por eles relacionados à cosmogonia tikuna, a preparação das jovens para as alianças matrimoniais, baseadas na exogamia com predominância patrilinear. Para explicar essa complexa relação D. Clotilde relata-nos a sua versão sobre o referido o mito de origem o qual sustenta a significância do *Eware*:

*Eware* é um lugar sagrado que antigamente, onde todos os indígenas se concentraram...É uma história muito longa, porque a história relata que o *Eware* é o lugar onde todo mundo foram pescados, não importa índio, preto, não importa não, todo mundo.

A história relata como o *Yoi* (Filho) surgiu. Eles nunca tinham filhos (os pais de *Yoi*), eles queriam desenvolver, era só eles lá, ele e a esposa. Esse *Tapá* que é o pai do *Yoi*, ele maltratava a mulher, *Mapana*, porque nunca tinha filhos, porque apareceu um outro casal *ü-üne* (não humanos possivelmente divindades) que tinha um filho, *ü-üne*, são pessoas diferentes (imortais). Aí ele queria reproduzir, mas não dava, aí ele a maltratava (a esposa), aí um dia ele queria jogar ela, enganou que ele queria a levar pra caçar e amarrou ela pra lá. Aí como é lugar sagrado, apareceu um pássaro cançã, onde ele a amarrou, ele (o esposo) queria que a caba a ferrasse e ela morresse assim, não queria matar, só que apareceu esse pássaro e ela falou assim: Ah! Se tu virasse humano que tu me salvaria, aí demora um instante um rapaz apareceu para a desamarrar, aí essa voz que ela ouviu assim: pega a casa de caba, caba grande, esconde que teu marido vai passar lá e joga nele, e ele distraído, voltando lá onde ele abandonou ela. Aí ela se escondeu na frente dele e ele não viu, como se fala que é um lugar sagrado, então a caba não foi pra ela, ela segurou a casa de caba, quando ele ia passando ela jogou nele, ele leva um monte de ferrada de caba, mas só dois virou hematoma no joelho dele, daí vai sair *Yoí* e *Ypi*, duas mulheres e dois homens, dois casais na verdade, aí surgiram pra se produzir, aí quando já se produziram, aí ele mesmo bloqueia pra dividir em clã pra não acontecer esse incesto que hoje a gente interpreta assim, e é o que acontece hoje que é dividido em clã: onça, mutum, maguari, avai; avai são parente da onça porque não são aves. Hoje em dia...em 1998 entrou o boi, porque a maioria, pra não acontecer incesto, o boi já é parente do avai, boi, onça, avai e saúva são parentes e só podem casar com quem é de ave: japó, maguari, mutum, arara, só com esses daí. Aí surgiu, isso que é o *Eware*, é um local mesmo de concentração. Aí então surgiu esse casal, aí são o *Yoi* e *Ypi* – *Ypi* significa, pai dos não indígenas, e o *Yoí* ficou mais com os indígenas. Que todo mundo foi pescado lá toda a geração, segundo a história relata. Todos os brancos esse *Ypi* já ficou, e *Yoi* para os povos indígenas. Aí *Ypi* ficou pra cima, digamos para o Peru e o *Yoi* pra cá, se dividiram depois de terem formado já a família pra não misturar, pra não casar com a mesma família.

O Grupo *Eware* é uma forma encontrada para manter o ritual da moça nova vivo entre os tikunas que residem no PT e relata que há dificuldades para encontrar um local disponível para a realização do mesmo defendendo a ideia de que precisam de local específico.



**Figura 7.** Participação do Grupo de dança *Eware* na Feira Indígena. Etnia Tikuna residente em Parque das Tribos/Tarumã-Açu. Foto: Sandra Rejane V. de Almeida. Fonte: Pesquisa de Campo.2018

Conta-nos que um dos integrantes do grupo Tikuna que reside no local, cuja filha encontra-se no início da puberdade, precisará deslocar-se até o município de Tabatinga para realização do ritual:

Porque agora a gente tem um parente que a filha dele tem onze anos, mas ele vai ter que fazer esse ritual, senão ele vai ter que se deslocar daqui pra aldeia, ele tem um bebê de um ano e ele se deslocou pra poder realizar o ritual. Já foi porque Tikuna mantém a origem mesmo e não é simulação ele já foi com o bebezinho. No ritual para bebês; no menino apenas pinta a pele e corta o cabelo mesmo, nas meninas faz a perfuração da orelha, faz o mesmo ritual, tudo, tudo. É isso que eu estou falando, esse é convívio, não esqueceram, não deixaram pra trás não. (Clotilde M. Bastos, 2020).

D. Clotilde Mendes relata que muitas músicas que fazem parte do repertório do Grupo *Eware* foram compostas por professores Tikuna na intenção de ensinar as tradições relacionadas à cosmologia e aos hábitos cotidianos das famílias que vão desde a coleta dos frutos ao seu preparo, a caça, a pesca e as celebrações:

Isso é a diferença, as músicas são feitas pelos próprios Tikunas, porque no caso do coqueiro, o artista que já nasceu para ser isso, ele vai cantar e a gente vai coreografar algumas coisas que a gente bem entende, porque a dança não tem que ser esquecida, principalmente os passos do ritual, vem do ritual os passos, porque a natureza é a vida, a gente previne. Tem a música que fala tudo, como se faz o caldo de cana, tudo isso está nas músicas, não é música assim fora da realidade não, tudo que é tradicional esse aí eles cantam. Esse aí dizia como se faz o açaí e como Tikuna se reúne, como eles vivem em comunidade todo o tempo, ou se os mais velhos ou mais novos que vão pescar, ou vão matar algum animal “caça” vão se reunir. Então essa música fala disso. Como se faz o vinho de açaí. Quem ensinou mesmo essas músicas foram os professores, ensinando mesmo as crianças como se vai fazer tal coisa, então surge daí. (Clotilde Bastos, 2020).



**Figura 8.** Criança Tikuna membro do Grupo *Eware* de Dança Cultural Tikuna. Foto: Clotilde M. Bastos. Arquivo Pessoal.

Os movimentos de resistência indígena também encontram apoio de ONGs – Organização Não-Governamental que tem contribuído para difundir a luta dos indígenas residentes no Parque das Tribos. Uma destas menções ocorreram em 28 de julho de 2019 quando na ocasião a Professora Ana Claudia convidou-nos a estar presente no evento realizado pela ONG Amazonas Sustentável, denominado Virada Sustentável<sup>19</sup>, para o qual a comunidade foi convidada e se fez presente.

Desta forma observa-se que as experiências interculturais são trocadas e enfatizam a pluralidade, pois neste ambiente não foi observado a prevalência dos princípios culturais de uma sobre as outras, todavia o pluralismo é evidente, sobressaindo os símbolos culturais de cada um desses povos, como em uma aquarela a definição das cores é nítida, em alguns momentos suas bordas mesclam-se, porém sua essencialidade é mantida.

## **2.2. As línguas que falamos: algumas experiências vividas na infância da criança indígena**

Em nosso campo de pesquisa sobressaem-se fenômenos que não podemos deixar de observar e desconsiderar sua importância para a identidade da criança, destacando que tais fenômenos estão arrolados em processo histórico que nos remete a uma necessidade de análise fundadas em conceitos epistemológicos da antropologia correlacionados aos fatos que ocorrem através das experiências vivenciadas pelas crianças indígenas.

Dentre estes fenômenos priorizamos a língua materna, expressão idiossincrática de um povo, permeada de particularidades ainda que compartilhada por outros povos, sobressai-se em sua essência como um dos principais itens relacionados aos traços culturais de um grupo étnico (BARTH, 2000, p.29), através dela que estes povos se impõem culturalmente, com supremacia ou com o intuito de sobrevivência entre as demais, como ocorre com as línguas minoritárias.

Através das convicções de Barth destaca-se que uma identidade não está definida pelos “traços particulares da cultura” (BARTH, 2000, p.29), quer sejam

---

<sup>19</sup> Movimento de articulação entre pessoas, grupos e instituições, públicas e privadas, que tenham em comum o objetivo de melhorar a sociedade e o meio ambiente a partir de uma visão alegre e inspiradora da sustentabilidade. Disponível em: <https://www.viradasustentavel.org.br/manaus> . Acesso em 05 de abr de 2020.

concernentes à língua, à religiosidade, aos costumes em geral, e que o autorreconhecimento étnico ocorre independente de tais estereótipos ou modelos.

Portanto deve-se observar que o “critério de pertencimento” (BARTH, 2000, p.67) para a identidade não está fechado em uma linha teórica primordialista, a qual superestima uma característica ou um conjunto de características culturais como fatores fundamentais para o reconhecimento de uma identidade, tornando a existência desses elementos culturais como a atribuição elementar de ser ou não ser pertencente a um determinado grupo étnico.

Esta abordagem é questionada por Poutignat e Streiff-Fenart e a concebem de forma clara, conforme a descrição:

“Estas ligações primordiais são as que se baseiam em dados intuitivamente percebidos como imediatos e naturais da existência social, tais dados podem ser, segundo o caso, o vínculo de sangue presumido, o traços fenotípicos, a religião, a pertença regional ou os costumes” (2011, p.89).

As ligações mencionadas são colocadas em xeque ao atribuí-las como critério de pertencimento, uma vez que inicialmente o próprio laço sanguíneo pode ser negado por quem de fato possui o pertencimento a uma identidade, ou ainda o inverso pode ocorrer que um dado indivíduo pode se declarar como pertencente a um determinado grupo indígena e por exemplo, não dominar a língua materna ou tampouco dela fazer uso. (BARTH, 2000; BERNAL, 2009; CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006).

Esta evidência é observada entre os Apurinã que residem em TIs, em sua grande maioria não utilizam a língua materna no cotidiano, mas a língua portuguesa que é dominante entre eles, porém permanecem autodeclarando-se como indígena, pois “entre os Apurinã, o bilinguismo é uma característica marcante atualmente, tendo o português como língua principal na maioria das comunidades, ou seja, como primeira língua, [...]” (FERREIRA, 2013, p.6).

Enfatizamos que ao mencionarmos alguns destes traços culturais (BARTH, 2000, p. 29;) neste trabalho, estamos dando um destaque ao que foi evidenciado durante a pesquisa de campo, e não ancorado o trabalho em uma linha primordialista da identidade, mas que para estes grupos pesquisados, este traço cultural, a língua indígena, seja ela o *nhengatu* ou a apurinã, são tratadas como elementos a serem

ensinados nas respectivas Escolas Indígenas, CMEEI WA e CMEEI AA, e são tratados como símbolos de manifestação de resistência frente à sociedade não indígena.

Buscou-se a compreensão de uma identidade que se manifesta no âmbito da infância indígena cujas vivências estão atreladas as experiências com a comunidade na qual estão inseridas, e que de certa forma, estão vinculadas às atividades realizadas nos CMEEIs, pois esta análise e compreensão formam-se no lócus desta pesquisa que servirão de ponto de convergência para as demais bases: família e sociedade as quais as consideramos o fundamento para a estruturação da identidade na vida de uma criança.

A partir daí observa-se a relevância destes grupos indígenas em manifestar as características culturais, pois fortalece a intenção de destacar seu pertencimento étnico, o qual está impregnado de significados políticos e sociais, ou mesmo econômicos.

Certamente que o processo de assimilação em certos aspectos tem se consolidado, como por exemplo a inserção da língua vernácula aos povos indígenas em sua grande maioria.

A imposição da língua de um povo conquistador sobre àqueles que foram conquistados é descrito no decorrer da história da humanidade e é um fato narrado por historiadores que meticulosamente descreveram essa prática como sendo uma forma de demonstrar aos seus conquistados a sua supremacia ao impor-lhes a língua vernácula. Este fenômeno ocorria bruscamente ou sorrateiramente.

Alexandre, o Grande<sup>20</sup>, desenvolvia este processo de forma impositiva, assim a língua grega antiga, podia ser ouvida e falada no vasto território europeu no século IV a.C. por ele conquistado.

O Império Romano no período da expansão deste, (27 a.C. a 476 d.C.), desenvolvia seu projeto de implantação do latim de forma gradativa, com isto os povos subordinados assimilavam os costumes e a língua romana de forma atenuada. (FUNARI, 2002).<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> As informações históricas podem ser compreendidas através da obra da historiadora francesa Claude Mossé: Alexandre, o Grande. (2005).

<sup>21</sup> Gécia e Roma. Disponível em <https://geopraxis.files.wordpress.com>PDFGreciaeRoma-WordPress.com> . Acesso em 03 de mar de 2020.



Quando estes processos ocorrem dentro de um contexto das sociedades modernas, na forma de interações sociais, induz-nos a pensar que não se trata de um processo de dominação, entretanto, há uma forma dissimulada de submissão de povos em detrimento dos que são política, social e economicamente dominantes, para que isto ocorra de forma pacífica, não em razão de guerras ou lutas armadas, mas de lutas sociais, imbuídas das mesmas intenções e objetivos contidos nas conquistas do passado. Disputas por territórios e conquistas políticas e econômicas, as quais estão presentes nos contextos atuais. Afinal a essência humana do passado permanece em seu invólucro que é o homem, o mesmo nos dias de hoje.

A partir do século XVI as conquistas ibéricas que incluíam o Novo Mundo já adotavam a imposição da língua as suas novas conquistas. Portugal fazia uso deste critério, e isto ocorreu a partir de sua chegada ao Brasil, cujas afirmativas podem ser observadas na Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel, o qual subentendeu ao rei que os povos locais se apresentavam com inocência, sem nenhuma religião, desta forma: [...] imprimir-se-á neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar”. (p.12). Nas expressões de Caminha, deixa transparecer que os nativos se permitiam serem modelados culturalmente, religiosamente, e suas línguas adaptáveis às necessidades dos colonizadores.

As línguas de origem europeia estão presentes sobre o vasto território dos países americanos e africanos, curiosamente tratam-se de nações que nos dias atuais revelam-se economicamente e socialmente em estado de desnível de desenvolvimento em relação aos demais países dominantes.

Há neste contexto histórico as bases para sustentar as nossas argumentações sobre a influência da língua vernácula brasileira sobre as línguas indígenas existente no país, pois imprime sobre as línguas minoritárias o poder da dominação social que ela carrega consigo.

Nos CMEEIs aqui estudados apresentam-se as línguas maternas como um dos principais símbolos culturais a ser trabalhado em sua rotina de sala de aula, em decorrência desta necessidade de manter aceso o fogo da luz que elas representam para estes povos.

As línguas *nhengatu* e *apurinã* têm em seus percursos históricos distinções que são necessárias a sua descrição para aprofundar uma melhor compreensão acerca de seus contextos históricos os quais relatam as circunstâncias que as



deixaram em estado de vulnerabilidade o que levou pesquisadores e os próprios falantes destas línguas a olharem com cuidado e atenção para a necessidade da sua manutenção.

O CMEEI WA adota a língua *nhengatu*, em concordância com a SEMED- Manaus, no qual a professora Ana Claudia M. Tomás mencionou sobre o uso da língua e sua decorrente aceitação pelos demais indígenas que frequentam o CMEEI WA: “Tudo começou comigo, originalmente fui eu, eu sou falante de *nhengatu*, e a SEMED adere a uma língua para a Escolinha, a língua do PT é o *nhengatu*, porque as pessoas mais numerosas aqui são primeiramente os barés, depois os tikuna e tukano”.

A língua *nhengatu*, que significa “fala boa” (FREIRE, 2003, p.54) também conhecida por Língua Geral Amazônica - LGA ou ainda Tupi Moderno e teve sua origem na língua falada por povos indígenas que habitavam o litoral brasileiro tais como os tupinambás, os caetés, os tupiniquins e tupis da Capitania de São Vicente (NAVARRO, 2012, FREIRE, 2003), é baseada no tupi antigo.

Em seus primórdios era conhecida por Língua Geral ou Língua Geral Meridional (FREIRE, 2003, p. 203), denominação da língua indígena sistematizada pelos padres jesuítas no século XVI, foi disseminada por todo o litoral brasileiro onde atuavam as Missões Jesuíticas e era utilizada por todos com a finalidade de possibilitar a comunicação entre missionários, indígenas e colonos e negros escravizados a fim de uniformizar uma língua comum a todos no intuito de facilitar a comunicação com os indígenas que eram os conhecedores das particularidades locais. (FREIRE, 2003, p.38-41; NAVARRO, 2012; WEIGEL, 2000, p. 28).

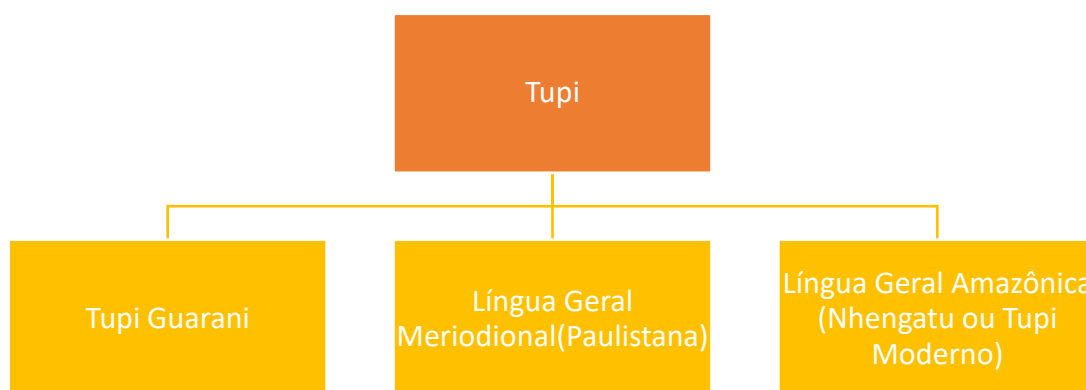
Segundo Eduardo Navarro (2012) a LGA passou por momentos que se tornaram decisivos para a sua solidificação para o que hoje se apresenta, vívida no Alto Rio Negro, e sendo trazida para Manaus nos dias atuais, com o status de língua supraétnica, coexiste junto a outras línguas indígenas.

No início do período colonial a Língua Geral ampliou-se preponderante sobre o território brasileiro e adentrou pelo território amazônico ora levado pelos migrações dos povos tupinambás (BERNAL, 2009, p,75) que “praticamente até o final da primeira metade do século XVII os Tupi dominaram 76 territórios diferentes ao longo do rio Amazonas”, e a Língua Geral chegava aos territórios do Alto Rio Negro através dos colonos e padres que a inseriam em uma região onde tradicionalmente havia a

predominância do tronco *Aruak* (ou *Maipure*) as denominadas Línguas Tapuias. (FREIRE, 2003, p. 56; NAVARRO, 2012).

Depois de longo incentivo da Coroa Portuguesa em utilizar a praticidade de uma língua já estabelecida no território brasileiro a Língua Geral e sua utilização passou a não ser bem vista após as ações pombalinas serem instauradas no período do reinado de D. José I , que através do Diretório dos Índios publicado em 1757 que elevava os aldeamentos à condição de vila ou aldeia e eram administradas por um diretor. Houve uma ênfase em ampliar e fortalecer a língua portuguesa sobre o território brasileiro, até então sendo utilizada como segunda língua. (NAVARRO, 2012; KROEMER, 1985, p.30).

As ações do Marquês de Pombal enfraqueceram a LGA que até o século XVIII mantinha-se dominante em solo brasileiro. Navarro (2012) relata que este fato foi um dos motivos pelos quais muitas localidades indígenas que possuíam um nome na Língua Geral foram trocados por nomes de cidades portuguesas como por exemplo, *Mariué* à Barcelos e *Saracá* à Silves, ambas no estado do Amazonas, dentre outras, incluindo cidades no Estado do Pará. Iniciativas instauradas como forma de intensificar o estabelecimento das insígnias portuguesas em solo amazônico, assim a massiva tentativa integracionista se estabeleceu neste período.



**Gráfico 1.** Estrutura do tronco linguístico Tupi. Esquema elaborado pela pesquisadora. Fonte: FUNAI – Serviço de Divulgação/SEDIV. 2010. BESSA FREIRE, 2003.

Historicamente a presença da língua *nhengatu* no cotidiano dos povos indígenas é desvelada por sua origem, influência e como emblema de resistência destes, podemos defini-la ainda como etapas pelas quais a língua se apresentou desde os seus primórdios ao que pelo que hoje se define.

A diversidade linguística presente no Brasil anterior a sua colonização é descrita nos relatos históricos e estes demonstram como paulatinamente essa diversidade foi se esvaindo e definindo um quadro ao que hoje se apresenta. (FUNAI, 2010, p.12-18)

A despeito do *nhengatu* ser uma das línguas mais faladas pelos povos indígenas do Alto Rio Negro, no qual se incluem os barés, deve-se atentar que o tronco linguístico por eles falados nos primórdios derivam do tronco *Aruak*, como a grande diversidade de povos na Amazônia.

Ao que se pode observar o *nhengatu* é enfatizado e ensinado às crianças das diversas etnias indígenas no CMEEI WA. É parte do conteúdo curricular do que é trabalhado com crianças adolescentes e adultos, tendo suas normatizações ensinadas, como grafias de palavras, tradução de palavras e expressões para o português, e de forma interdisciplinar associando seu estudo à outras áreas do conhecimento, tais como o Meio Ambiente, a Matemática e forçosamente ao estudo da Língua Portuguesa que faz parte do cotidiano das crianças, que diante das ambivalências presentes quanto às ortografias do português e *nhengatu*, sendo necessário desfazê-las.

Neste CMEEI há casos isolados em relação ao uso de outras línguas indígenas, como o observado entre um grupo de aproximadamente cinco crianças da etnia tikuna que se comunicam entre elas em sua língua materna, interagindo entre si nas relações de amizade durante as aulas, e em vários momentos pode-se observar que as mesmas formam seus grupos de amigos a partir do aspecto linguístico que elas têm em comum. Isto nos possibilita observar a manifestação espontânea da particularidade de suas identidades e como se levantam como marco delimitador de suas características culturais, onde é possível observar os limites fronteiriços exemplificados empiricamente. (BERNAL, 2009, p. 228).

No CMEEI AA a língua apurinã é estudada e falada pela docente e pelos alunos nos ambientes da Escola e incentivado o seu uso no ambiente familiar. Pois entre o povo apurinã existe a preocupação com a possível extinção da língua.

Atualmente a língua apurinã encontra-se com baixo número de falantes mesmo nas aldeias das TIs, devido ao primeiros contatos iniciados no século XVIII e consolidados em meados do século XIX, durante o processo de extração da seringa (*hevea brasiliense*) e demais práticas extrativistas locais ocorridas ao longo do percurso do rio Purus, processo este do qual os indígenas habitantes desta região faziam parte. (KROEMER, 1985, p.78-94; CARVALHO JÚNIOR, 2011, p.58).

A necessidade de comunicarem-se com os não indígenas forçou os Apurinã a integrar sua fala ao uso do português e com o passar dos anos a inserção da língua portuguesa apresenta-se quase que de forma dominante, restando poucos falantes fluentes da língua nas TIs ao longo do rio Purus.

Segundo a Professora Jéssica B. do Nascimento um dos poucos locais ao qual visitou onde a língua apurinã é falada com proficiência é na comunidade Itaboca na TI *Itiximitari*, município de Tapauá-AM.

Uma outra dificuldade apresentada na língua apurinã é a variedade que uma mesma palavra pode se apresentar. Nossa informante, a professora Apurinã, comenta que este já foi um motivo para discutir ideias com sua colega, também professora indígena de um outro CMEEI Apurinã em Manaus, como nos relatou:

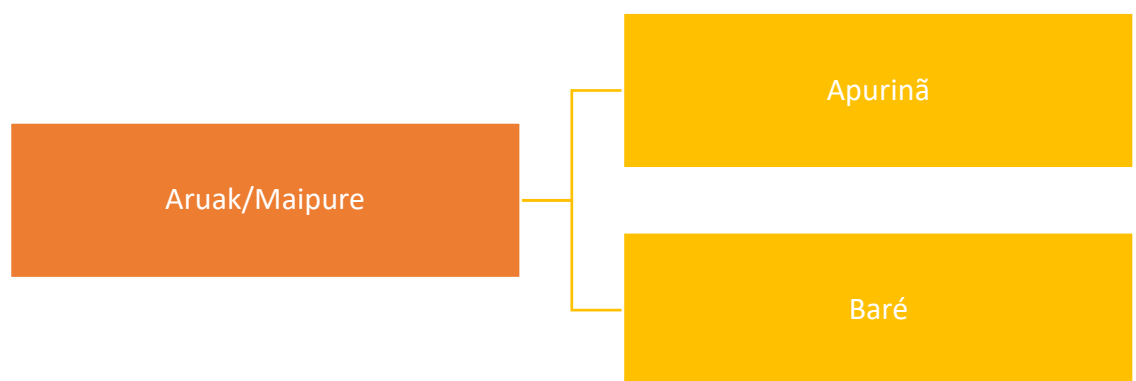
“Depende muito, a gente já discutiu e depois que eu passei a ter um entendimento da língua, eu falo e digo não está errado, depende de como a pessoa fala, o sotaque que ela fala; eu aprendi *saporenta*, o vovô fala *sapwrienta*, tudo a mesma coisa. Aprendi a minha vida toda com o papai que “bom dia” é *aikai* e o vovô fala *wakai*. Tem essa variação, mas é uma coisa só. Não tem a palavra morrer, “tem ele subiu”, “Deus levou ele”, Minha preocupação maior é alguém falar: Ah! Tá errado! Vou escrever no livro quem foi a minha fonte: papai e vovô e quero gravar em DVD e se alguém falar, vai poder ouvir a fonte viva”. (Jéssica Batista do Nascimento, 2019).

Essa questão é abordada por Facundes (2000), o qual confirma essas “variantes fonológicas” destacando o desencadeamento da evolução da língua:

[...] por meio da inclusão de dados antigos, coletados para Apurinã pelos primeiros viajantes que tiveram contato com esse povo nos séculos passados.[...] permitiram determinar que algumas variantes fonológicas já ocorriam no passado, quais variantes seriam mais antigas, qual a possível origem da velar palatizada e o fato de a maior

parte das variantes lexicais parecer ser resultado do desenvolvimento recente da língua, seja por mudanças internas ou por contato com outras línguas. (FACUNDES, NEVES, LIMA\_PADOVANI, 2015).

Destacando que não temos a intenção de nos aprofundar nesta questão, pois não temos conhecimento técnicos para este fim, entretanto destacamos esta problemática para colocar em evidência uma das questões que surgiram em nossa pesquisa de campo, o que nos convidou à esta indagação. E com um propósito de demonstrar a existência das variantes fonológicas apurinã, e buscamos respostas junto a teóricos que sistematizaram e analisaram a língua apurinã como Facundes dentre outros, e ainda junto aos nossos participantes da pesquisa que em muito contribuíram para efetivar esta compreensão, pois mesmo sendo apenas um CMEEI da etnia apurinã sendo analisado, o fato ocorria, ou seja em um mesmo grupo existe essa variação fonológica na língua.



**Gráfico 2.** Estrutura do tronco linguístico Aruak do qual surgem as línguas apurinã e baré. Fonte: FUNAI – Serviço de Divulgação/SEDIV. 2010. FACUNDES, 2000.

Ao nos propormos a realizar esta pesquisa acerca da identidade de crianças indígenas que moram na cidade de Manaus, inicialmente voltamos nossos olhares para o presente, mas um de nossos objetivos está relacionado a compreender como a família posiciona-se nesta questão, e para nossa surpresa, ao adentrarmos no universos das descrições e narrativas dos pais e das famílias, e ao conversamos com alguns deles, observamos que o aspecto das vivências sobre suas infâncias, cujas

existências de relações com outras culturas não estava restrito às crianças desta geração, mas a pesquisa mostrou-nos que estes pais também foram influenciados pelas sociedades modernas, e experimentaram experiências semelhantes.

Segundo relatos de R02, 47 anos, durante sua infância quando ainda residia no Igarapé do Jauari – Beruri/AM, as situações de contato com o não indígena ocorreram a partir de outras crianças e seus efeitos foram percebidos principalmente no uso da língua portuguesa que aos poucos foi se tornando natural. Relata desde conflitos dentro da aldeia em que residiam, antes do seu nascimento, que ocasionaram “a proibição da fala da língua apurinã, como nos conta:

“Hoje eu não sei falar a língua, eu falo que foi pelo pai e minha mãe (responsabilizando-os); eles disseram que não, foi pelo meu erro. Porque quando a gente era pequena lá. Era conflito de parente da gente, indígena apurinã, do alto, lá do Pauini, de onde meu pai e minha mãe vieram, e muitos parentes vieram de lá.

Foi conflito de briga de parente indígena mesmo, porque acho que entre todos os indígenas têm. Esses nossos parentes mataram uma família pra lá e baixaram pra Terra Vermelha (Terra Vermelha é pra lá onde a gente mora também, próximo ao Rio Purus). O meu pai e a minha mãe vieram do Alto Purus, vieram porque eles saíram de lá do parente porque tinha muita briga, mas não mataram ninguém.

Ficaram morando em Jauari. Então na época um bocado de parente, meus avós, eles também desceram para o Jauari, e quando o pai chegou eu não tinha nascido ainda, e nós nascemos lá, tudo no Jauari. Então quando a mamãe falava com o papai em língua apurinã, e minha avó falava assim: Olha vocês não vão mais falar na língua porque tem gente do “Alto” procurando o Raimundão (indígena apurinã que supostamente teria cometido o crime) que eles vieram na missão de matar Raimundão, estão à procura da família dele, porque ele matou essa pessoa lá em cima, essa família que ficou lá um dia vai matar, vai vir estão rodando por aí”.(R02, 2019).

Explica-nos que o povo apurinã costuma sinalizar, deixando na mata sinais de sua presença seja para o bem ou para finalizar uma vingança, conforme a descrição de nossa informante:

E aí deixava marca no caminho, porque pelo indígena como nós, eu, minha mãe e meu pai, quando você deixa uma marca no caminho é um sinal, os parentes deixa marca no caminho, por exemplo um “pau atravessado”; “pau arriado”; “com folhas”; sinalizando, arriavam um “arco no caminho”; outros deixavam “uma cruz”, aí já estava sabendo que iria matar, era um aviso, “a marca no caminho”; Por isso minha avó falou pro papai e pra mamãe: Olha vocês não falam na língua com o filho de vocês porque tem gente atrás dessa família do Raimundão

e se eles acharem quem tiver falando na língua é a família do Raimundão e vão matar, porque tem que falar na língua portuguesa com os filhos de vocês, aí por isso a mamãe e papai não nos ensinou, nem eles mais falavam na língua, só na língua do branco. Meu pai e minha mãe não falavam direito a língua do branco, até mesmo nós não fala, e ele muito mais.

Tinha uma Comunidade Magui, eles falavam na língua deles, do branco. Aí o papai, às vezes, dia de domingo, às vezes dia de sábado, levava nós pra passear, e nós ficava com os netos dele brincando e falando e nós aprendemos a falar fluentemente logo, a língua dos brancos, porque nós brincava com os neto e filho deles... e nós aprendemos. Mamãe não sabia falar nada (português).

Nós morava num igarapé no Jauari chamado Domingos. Quando chegava lá a mamãe não sabia as coisas: “mamãe não sabia falar “sal”, *wnkira* era sal, aí nós dizia: não é *wnkira* mamãe, é sal”. Olha só nós dando aula para nossa mãe e nosso pai! E o terçado ou a faca, ela falava na língua e nós dizia não é *sassara* não mamãe é faca ou terçado. Porque na língua é *sassara*, terçado ou o metal, e ela foi aprendendo. Corrigia a fala dela quando ela pedia de nós e nós não sabia o que era e nós consertava, enquanto o erro era nosso, achava que estava fazendo um bem para ela, era um mal para nós. Nós estava matando tudo. De tudo a gente aprendia lá com as crianças, ensinando pra gente e a gente não sabia, e quando a gente chagava lá dentro (Igarapé do Domingos) nós ensinava pro nosso pai e pra nossa mãe. Quando foi proibido de falar (apurinã) aí a mamãe deixou nós falar, aí nós crescemos, aí depois de tudo grande, deixamos de falar... aí os parentes chagavam e diziam: Por que vocês não ensinam? Aí foram culpar nós que não sabia.

Foi um erro e nós entramos nessa! Ia pra “festa cultural” a gente ia, tudo ainda existe lá, mas dos meus irmãos ninguém aprendeu também, mas porque nós não se interessava. (R02, 2019).

As experiências de R02 são fortalecidas pelos relatos de Gunter Kroemer (1985) que ao final dos anos 70 do século passado, inseriu-se no rio Purus e em muito contribuiu não apenas com suas narrativas, mas também com o processo de organização dos povos indígenas do Purus.

Kroemer descreve os Apurinã como homens belicosos: “os “*Hypurinãs*” eram afeiçoados à guerra, e viviam constantemente empregados nela, principalmente nas guerras de sua própria tribo”. (1985, p.106). Prossegue descrevendo que os atos que geravam as contendas não ocorriam apenas com outros povos, mas entre si, o que lhes gerou uma particularidade, e prossegue Kroemer comentado que “a vingança de sangue era praticada em grande escala. Consequentemente, as hostilidades eram intermináveis”. (1985, p.110).

Destacando que o processo de deslocamento do indígena de seu território para os centros urbanos, ocorre em um momento em que a configuração da

globalização mundial é crescente e se sobrepõe de forma excludente, a qual é baseada em princípios regidos por um sistema capitalista, o que torna a chegada destes povos nas cidades, um processo doloroso, gerado pela discriminação racial e cultural. A “globalização perversa” que é estabelecida pelos sistemas socioeconômicos vigentes. (SANTOS, 2008, p.10).

A partir dessa realidade sustentada por Santos (2008) temos a configuração do relato de outra participante da pesquisa, R01, 37 anos, nascida em Manaus, é mãe de dois alunos do CMEEI AA e também é aluna do CMEEI AA, cuja experiência de vida trouxe importantes contribuições para a pesquisa, e evidentemente que seu relato do que viveu na infância e adolescência tornaram-se peças para que hoje sua identidade se tornasse pública diante de sua comunidade, de seus círculos de amizade e em seu trabalho.

Quando eu era bem pequena, quando eu era criança e minha mãe ainda vivia como meu pai, que no caso ele é Apurinã, ele é indígena, a minha mãe não. Então assim: quando eles chegavam (os parentes) do interior, eles ficavam lá em casa até resolver o que eles tinham vindo fazer; eu era criança e ficava só ouvindo, então muitas das vezes eu ouvia eles cantando, eles conversavam na língua e eu não entendia, só que no entanto meu pai nunca passou isso pra gente, mas eu achava muito bonito e queria saber o que eles estavam falando e cantando, rindo e contando as histórias deles. Ele cantava e dizia que era o canto de lá da “Base”, aí cantava sobre a cultura, cantava como caçava, aí quando ele chegava eu gostava de ouvir. Às vezes eu via muita discriminação nas escolas, que às vezes falavam assim: Ah! O fulano é índio e é preguiçoso, e eu sabendo que sou indígena, porque a gente se conhece, porque se eu fosse rebater aquilo ia gerar uma confusão. Eu me sentia um pouco discriminada, eu me manifestava da seguinte forma: quando eu tinha mais intimidade com alguma colega, e a reação delas: mas tu nunca falou; eu levava na esportiva; minhas amigas não me discriminavam, elas ficavam surpresas, queriam saber: Tu não parece indígena. Tu sabe falar na língua? Na época respondia que não sabia falar.

Nossa informante, R01, relata os casos em que seus familiares vindos da aldeia passavam ao chegarem em Manaus, a violência verbal e física estavam presente e faziam os seus parentes a mudarem o comportamento em decorrência da intimidação que sofriam pelos não indígenas, como nos relata:



A minha mãe sempre falava: olha minha filha as pessoas não respeitam... porque o tio Adriano (falecido) quando ele vinha aqui em Manaus, ele era um dos chefes, ele era cacique, ele vinha caracterizado como indígena. Quando ele chegava no porto de Manaus, ali na escadaria, o pessoal o via de cocar. A minha mãe fala que muitas vezes ele teve que chamar a polícia, porque eles jogavam pedra no meu tio, e aí falaram que quando ele viesse não era para vir caracterizado, não por ele ter vergonha de dizer que ele é índio, mas por questão de segurança. (R01, 2019).

As questões relacionadas aos “traços particulares da cultura” (BARTH, 2000, p.29) como a língua materna e demais signos, ao serem evidenciados para o outro nem sempre são bem recebidos, e podem explicar os motivos pelos quais muitos indígenas que vivem nas cidades ou fora dela podem apresentar uma negação de sua identidade, causando consequências graves principalmente para a vida de crianças que vivenciam tais situações, trazendo comportamentos ao qual Cardoso de Oliveira identificou como “identidade alienada” ou “consciência infeliz” (2006, p.38-39).

Antes de ser um termo antropológico, devemos notar que este pode ser um motivo que dificulte as relações de interação social na esfera da interculturalidade ou ainda em situações mais agravantes trazendo a estas crianças dificuldades de aprendizagem ou de autoestima.

### **2.3 O universo do imaginário da criança e a afirmação dos saberes tradicionais**

Deve-se destacar como os contos, literaturas ou a história oral tem se destacado para solidificar o imaginário do homem amazônico, e dentre eles o indígena que em um mundo no qual a imaginação potencializa as crenças e sustenta um ideário de vivências das quais fazem parte do cotidiano dos povos da floresta, salientando que as histórias “nascem com o homem, no momento em que este sentiu necessidade de comunicar suas experiências aos outros” (NASCIMENTO; LOPES, 2011, p.1).

Neste preâmbulo das narrativas indígenas encontra-se a criança na posição de ouvinte que está absorvendo nestas histórias e que por força deste contexto irá internalizá-las e associá-las às práticas cotidianas.

Paes Loureiro (2015) defende o imaginário do indígena como parte de sua identidade e está presente em suas amplas ações e são determinantes para suas crenças em suas curas e seus estilos de vida, o que talvez o homem não indígena não poderá compreender pois está circunscrito em um conjunto de pensamento que não faz parte da realidade ocidental. Conforme pode-se observar:

Há, no mundo amazônico, a produção de uma verdadeira teogonia cotidiana. Revelando uma afetividade cósmica, o homem promove a conversão estetizante da realidade de signos por meio de labores do dia a dia, do diálogo com as marés, do companheirismo com as estrelas, da solidariedade dos ventos que impulsionam as velas, da paciente amizade dos rios. (PAES LOUREIRO, 2015, p.84)

Equilibrando nossa reflexão ao que nos direciona, o estudo sobre a identidade da criança indígena, observa-se que neste cenário está presente a questão do imaginário da criança que assume uma posição importante nas experiências infantis.

O universo das infâncias superabunda em experiências enriquecedoras para a construção dos saberes da criança e regam o imaginário, que em sua maioria é cercado de fantasias, faz-de-conta que são alimentados através dos contos infantis e das histórias reais, nas músicas, nas brincadeiras dentre outros elementos que permeiam as vivências infantis.

As histórias que permeiam o universo infantil são decisivas para construir histórias de vida, e importa que estas sejam significativas para a formação das identidades das crianças, o que irá redundar em uma construção sólida de suas decisões quanto aos seus posicionamentos frente a sociedade da qual compartilha suas vivências.

Em nossa pesquisa não observamos a existência de uma história que possuísse característica que pudéssemos denominá-la de conto ou história infantil, entretanto notamos a grande abrangência que as histórias indígenas detêm, pois suas narrativas são direcionadas a todos os membros do grupo, não há distinção de faixa etária ou proibição a uma determinada idade, pois seus ensinamentos são direcionados à comunidade indígena em geral. Paes Loureiro descreve a poética dos estilos amazônicos, em especial ao do caboclo e do indígena:

O imaginário estetizante tudo impregna de sua viscosidade espermática e fecunda, acentuando a passagem do banal para o poético. Aquela é geradora do novo, do recriado, valoriza a dimensão auto expressiva da aparência e sua ambiguidade significativa, nas quais o interesse passa a se concentrar. (20015, p.84-85).

As histórias e contos tem a intenção de retratar realidades e conflitos sociais que estão presentes do cotidiano de uma comunidade, trazendo reflexões que conduzem a possíveis soluções para o enfrentamento das situações divergente que está sendo desenrolada em uma determinada realidade.

Essa percepção sobre o atrelamento dos contos ou histórias ao contexto permite analisá-los sob uma perspectiva das relações com o outro, e em se tratando de história de contatos dos povos indígenas com os não indígenas as diferenças sociais sempre se fizeram presentes e as relações dominador e dominados sempre penderam mais para àqueles que, sob a condição de subserviência, sujeitavam-se as mais diversas atrocidades relatadas em muitas narrativas já dissertadas.

Entre umas das questões mencionadas e que está atrelada ao fato que iremos discorrer neste tópico é o que diz respeito ao rapto de crianças indígenas que ocorriam e que em alguns casos há confirmação escritas, como as narradas pelo britânico Alfred Russel Wallace (1823-1913) que foi naturalista e antropólogo dentre outras atribuições. Escreveu a importante obra: “Viagens pelo Amazonas e rio Negro” (1939), e nela ele faz relatos de como crianças indígenas eram capturadas por não indígenas para a realização de atividades domésticas nas residências de homens influentes na cidade de Manaus e Belém:

Durante as dansas (sic), Bernardo, um índio de São-Jerônimo, chegou de volta do rio Apaporis. O Sr. L. lhe havia mandado um recado, por intermédio de seu filho (o qual tinha vindo conosco), para arranjar-lhe alguns meninos e meninas indígenas. [...] A obtenção dos meninos índios consiste em fazer-se um ataque a alguma taba de outra nação e capturar, então, todos os que puderem fugir ou que não foram mortos. [...] Os “negociantes” e autoridades de Barra e Belém encarregam sempre os negociantes, que comerceiam nos rios com os índios, de arranjar-lhes um menino ou menina. (p.422-423).

Estes acontecimentos ocorreram algures no Alto Rio Negro como Alfred Russel Wallace cita sua localização: “*Iuareté*, uma aldeia situada pouco abaixo da cachoeira do mesmo nome. Este é o segundo grande rápido do rio *Uaupés*”<sup>22</sup>.

Esta não era uma ocorrência que acontecia apenas no Alto Rio Negro, pois há registros de que esta prática estava presente em outros locais do território amazônico como há em documentos oficiais da FUNAI a probabilidade da ocorrências desses fatos também na bacia do Purus nos idos do século XIX com as crianças indígenas da etnia Apurinã.

Durante a missão protestante inglesa denominada *Hyutannahã*, que não obteve sucesso em suas metas entre os indígenas, cujo objetivo era o proselitismo ao cristianismo protestante, tendo como ponto de partida a evangelização de crianças. Os relatos históricos descrevem as ações de missionários que agiam pela força para doutriná-las, e em muitas situações, segundo relatos, muitas crianças eram retiradas do convívio de suas aldeias conforme registra o documento da FUNAI:

Segundo Ehrenreich (1981), que visitou a região alguns anos depois do abandono da missão, teriam surgido acusações contra os missionários de aproveitar o sistema reinante dos comerciantes que recolhiam crianças indígenas vendidas ou atraídas à força. Este tráfico de crianças teria provocado uma revolta dos Apurinã, mas até hoje não se sabe com certeza quais foram as causas do fracasso da missão. (FUNAI, 2008, p. 62).

Gunter Kroemer (1985) traça os objetivos reais das missões religiosas, quer fossem católicas ou protestantes existentes no Médio Purus no período Imperial. Estimulados pela precariedade da oferta de mão de obra local e acessível, pois neste período surgiam os centros urbanos em ascensão na região amazônica, e dentre suas relações comerciais estavam as práticas extrativistas “sob o manto da moralidade e civilização” (KROEMER, 1985, p.66).

Em sua obra “Cuxiuara: o Purus dos indígenas”, Kroemer detalha a existência deste internato sob a regência da missão *Hyutannahã* que realizava transações comerciais e tinham as crianças como uma das “mercadorias” e com o conhecimento do governo. Kroemer destaca o funcionamento do método existente nos internatos

---

<sup>22</sup> O rio *Uaupés* é o maior tributário do Rio Negro cerca de 1.375 Km de extensão. De sua foz do Rio Negro até a desembocadura do rio *Papuri*. <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tukano> Acesso em 02 de abr de 2020.

cuja meta principal do era o afastamento das crianças do convívio familiar e de sua comunidade, desta forma o processo integracionista era posto em ação e não apenas isto , inculcavam na mente destes as “glórias e vantagens da civilização branca” (KROEMER, 1985, p.75). O autor prossegue em sua descrição através das notícias que se tinha e de como viviam as crianças longe de suas comunidades:

Florescia o tráfico de crianças indígenas se os missionários logo obtinham sucesso. O missionário Mc Caul informava que as crianças estavam bem e felizes. Era interessante observar as modificações produzidas nelas: *Camarienru*, por exemplo, a menina mais velha, “estava forte e de boa natureza”; trabalhava cozinhando e lavando roupa com a ajuda da pequena Isabel *Kembari*, “um encanto de menina, com um lindo rosto”. [...] *Angitiny* era rápido e industrioso, observava as coisas, e parecia “entrar realmente nos caminhos da civilização (KROEMER,1985, p.76).

Convém analisar que com o passar dos séculos esta prática se estendeu com ares de brandura como podemos observar as “benevolências das famílias” que possuíam melhores condições econômicas em ajudar e em “tomar como filhas” as meninas indígenas ou caboclas para dar-lhes oportunidades de estudo, casa , comida e vestuário.

A proposta surge como um renascimento de um sistema de semiescravidão disfarçado, pois ao aceitarem os tais convites as meninas passam a conviver com estas famílias, realizando todos os trabalhos domésticos, o que configurava a exploração do trabalho infantil, em troca, apenas a ajuda em “tê-las como filhas”.

Uma das histórias que é relevante narrar e que é contada pelo ancião Apurinã, Sr. Paulo Brasil - Apuiari, 76, e narra a história de uma menina que se perde na floresta e é resgata e cuidada por uma anta (*Tapirus terrestris*). O tema de certa forma aborda uma questão social presente entre os indígenas, mas sua narrativa é repleta de significações, permeadas de concepções animistas as quais fundem o mundo humano ao mundo dos animais e dos demais seres inanimados, atribuindo a eles a capacidade de comunicação e de interpretações que apenas pelas palavras humanas fosse impossível a sua compreensão. Segundo o Sr. Paulo Brasil - Apuiari que faz seu relato:

A menina cresceu, uma garotinha já, o pai e a mãe se arrumaram para ir para o mato; Mamãe eu vou também; não tu fica aqui; o pai e a mãe pegou o paneiro e já foi e ela ficou gritando: Mamãe! Mamãe! Eu também vou e correu atrás... Não fica aí! Fica aí! E foram embora e ela ficou gritando. E a irmã mais velha chamando: Mana vem cá! Mana vem cá! Aí calou... A irmã achou que a mãe tinha pegado e levou, a irmã não ligou mais, nem esperou também. Quando a mãe e o pai chegaram à tarde ela perguntou: Mamãe cadê a mana que foi com vocês? Ela não foi não. Ela não ficou aqui? Ela ficou aqui gritando, depois calou, eu pensei que vocês tinham levado ela. Agora sim... Onde ela foi? Foram perguntando nas outras casas, saíram gritando pelo mato e não apareceu... não acha não (desistiram de procurar), aí passou e esqueceu. O tempo do uxi, aí esse tempo aí o caçador achou no uxi todo pisado de anta, aí tem o campo bonito assim lá, o campo tá limpinho, lá onde ela sentava, aí ela juntava o uxi e dava pra ela, aí ela comia, aquele caroço estava lá. O caçador observou o campo: tem pezinho aqui, será que é aquela que sumiu? A turma chegou perguntando: Eu andei no mato, mas não matei nada, vi o rastro da menina, o pezinho dela. Será que é isso mesmo? Quem sabe mesmo? Os animais pegavam a mulher, pegavam a criança...então o pessoal sabia. Então quem sabe não é ela mesmo? Convidaram a turma, a mulherada. A mulherada ficava a uma distância do uxizeiro. Os homens que foram pra lá se colocaram assim: um pra cá, outro pra lá, outro para ali, aí só um subiu no pé do uxi, aí esperou, esperou, até que ele veio, e aí vinha lá a menina na costa, aí ela sentou lá para comer. Aí esse (e aponta para o alto) que esperou lá perto dele, flechou, aí ele correu e os outros recebeu e flecharam... a menina gritou: papai! papai! Aí os outros escutaram e correram, agarraram a menina. Aí a tia pegou, ficou valente, queria morder, aí pegaram e amarraram ela. Levaram a anta e trataram e levaram pra comer e ela chorando o tempo todo, não comia chorando pelo pai dela; a mãe dizia que ele não é teu pai! Tua mãe e teu pai é esse aqui, ela não acreditava, até que um dia ela acreditou, passou muito tempo ela acreditou, isso perguntaram pra ela como como foi que ela sumiu, como foi que ela pegou você. E contou que ela foi lá no “fim do mundo” que ele levava ela aí ela foi contar essa história onde ela foi parar no “fim do mundo” (plano espiritual) e ele ia com ela na costa dele. Ela tem capa dela, todos sentiam o cheiro no “meio do mundo”(plano terrestre), tem um nome aí da capa que ele levava ela, mas um nome que eu não sei, e o pessoal sentia ela o cheiro dela, o cheiro do tucumã, o cheiro do piquiá, o cheiro do uxi, o cheiro do mari, todos esses sentiam o cheiro dela diferente de quem mora aqui no “meio do mundo” então ela contava isso. Então o fim da história: a família percebeu que a menina apresentava na pele pequenas lagartas e quando foram retirar a criança morreu. (Paulo Brasil – Apuiari, 2019).

A história narrada foi contada no CMEEI AA pelo ancião indígena e torna-se reveladora, pois como Kroemer destaca as particularidades da cosmologia Apurinã e junto ao problema ocorrido no século XIX, possibilitam-nos a compreensão desta história, pois apresenta o contexto social vivenciado por esta etnia em períodos

quando se iniciaram os primeiros contatos com os não indígenas. Esta história foi recontada por várias gerações, graças ao hábito da contação de história mantida pelos Apurinã, não obstante a essência da compreensão do sentido deste enredo não seja mais lembrado.

O resultado dessas experiências resultou em conflitos beligerantes que marcaram os Apurinã e a reconta deste acontecimento possivelmente tenha sido registrada oralmente através de simbologias contidas na cosmologia.

Segundo a nossa informante Jéssica B. Nascimento “*mapinkuare* eram seres lendários descritos pelos anciãos como animal grande, tenebroso e do mal”, entretanto Kroemer correlaciona esta figura mítica ao “homem branco malfeitor”. (1985, p.112).

Em busca de uma compreensão fundada em referências bibliográficas disponíveis, relacionamos a história da anta com aos raptos de crianças que ocorriam durante as missões religiosas e passagem de comerciantes não indígenas pelo rio Purus, e observamos que a anta assume, de certa forma a figura do homem não indígena que se cinge da ganância e sordidez para alcançar objetivos particulares. A anta torna-se uma figura e a capa que ela utiliza sobre as costas para carregar a criança serve como recurso para oferecer-lhe conforto e ao mesmo tempo ludibriá-la, e o alimento que nutre a anta é o mesmo que é ela utiliza para alimentar a criança, retomando à memória os princípios integracionistas aos indígenas.

O desaparecimento da menina causa alvoroço na aldeia e vencidos pelo cansaço na busca que redundava em fracasso, todos aceitam o sumiço como ponto final de uma história de vida. Entretanto a notícia trazida por caçador que supostamente vê os rastros da criança reacende o fervor pelas buscas à criança. A imagem do caçador é coberta de uma simbologia a qual Kroemer descreve “a floresta era habitada por uma infinidade de espíritos da mata, com os quais, à noite, o caçador muitas vezes entrava em contato hostil” (1985, p.112).

As entranhas da floresta refletiam a relação próxima entre o humano e as deidades preconizada pelos Apurinã, e os caçadores presenciavam fenômenos metafísicos, e para suportar as experiências durante as caçadas, muniam-se de amuletos para melhorarem seus desempenhos como caçadores “assim, o caçador levava consigo, no bolso, ramos secos de arbustos chamado *kapinigang*”. (KROEMER, 1985, p.112).

O caçador foi o responsável pela quebra do encanto que subjugava a criança ao relacionamento “amigável” com a anta. Após a morte do animal a menina retorna ao “meio do mundo” – o plano material.

Outro papel fundamental do caçador está na sua capacidade de unir a aldeia e irem à caça da anta. O fato nos recorda Kroemer que após as notícias de que os missionários da missão *Hyutannahã* estavam traficando as crianças para serem escravizadas e tendo como agravante a morte de uma das crianças denominada de *Kiriama*, que havia sido retirada da aldeia o que trouxe revolta aos Apurinã como Kroemer relata:

Não conhecemos as causas do fracasso desta empresa missionária. Entretanto temos informações do presidente Domingos Monteiro Peixoto sobre excursões no distrito de *Hyutannahã*, onde os Apurinã teriam feito um ataque e morto diversas pessoas. A excursão foi repelida pelos moradores, e os índios se internaram na mata. (KROEMER, 1985, p.77)

Devemos esclarecer que o povo Apurinã nomeia estes relatos de “história”, contudo há fundamentos para nomeá-las como mitos, pois conforme a definição para mito, o termo enfatiza o pensamento de um povo e lança mão de animismos, seres antropomórficos compõem seus personagens e buscam sentido para estes relatos trazendo uma aplicação moral bem como as relações sociais neles presentes. (GILES, 1993, p. 104).





**Figura 9.** Desenho criado por aluna do CMEEI AA que retrata o momento em que a anta é observada pelo caçador indígena durante a caçada, enquanto alimenta a menina. Foto: Sandra Rejane V. de Almeida. Fonte: Pesquisa de Campo

A Professora Jessica B. Nascimento reconta aos seus alunos a história da *kema*, a anta que captura uma criança da aldeia. O mito aproxima as crianças ao seu mundo imagético e são estas e outras histórias mitológicas que fertilizam o campo da mente criativa do imaginário infantil. As histórias contadas pelo ancião são fundamentais para aguçar a capacidade da criança que é permeada de contos, músicas e demais experiências que são externadas através de suas falas e demais expressões da linguagem.

A criança C01, 5 anos, é uma criança Apurinã que demonstra ser participativa nas atividades realizadas no CMEEI, estuda em um Centro Municipal de Educação Infantil do bairro Mauazinho, sempre comunicativa não deixa de registrar a sua opinião a respeito das atividades realizadas, participou ativamente dos ensaios para a apresentação da peça “Opita”, na qual interpretou o papel do ser mítico *laitixipanero*. Ela é um dos poucos membros do grupo que aprendeu os cantos apurinã e executou-os com espontaneidade e desenvoltura. Relata a história da *kema* deixando transparecer que esta é uma das que mais instigam a sua imaginação.

Assim como C01, a aluna C02, 10 anos, também tem participação ativa das atividades realizadas no CMEEI AA. A criança comenta sobre uma das partes mais marcantes para ela na história: momento em que o caçador abate a anta. O que para nós adultos pode ser sem sentido, para as crianças são desenhos que a memória irá aperfeiçoar com o passar do tempo e será de fundamental valor estético e ético para um futuro adulto.

## CAPÍTULO III

### A IDENTIDADE DA CRIANÇA INDÍGENA A PARTIR DE SUAS RELAÇÕES NA ESCOLA INDÍGENA

#### 3.1. Centros Municipais de Educação Escolar Indígena

Conforme o objetivo deste capítulo busca-se colocar em relevância o papel do educador indígena, o qual é subsidiado pelo preparo pedagógico, intelectual, profissional e cultural, e a partir daí posicionar-se frente ao desafio de intervir na construção da identidade da criança indígena.

Em virtude do professor indígena ser um dos detentores dos saberes tradicionais e dos conhecimentos científicos que são pertinentes a sua área de atuação, surge nele a figura de líder que se torna o elo nas relações interculturais, fator crucial para canalizar esta comunicação. (MATOS; MONTES, 2006, p.81).

Com isto, entendemos que observar e analisar sua prática docente é equivalente a sondar suas intenções e propósitos para com o aluno, pois este se torna o propulsor de seus objetivos e metas, e assim compreender como isto irá interferir na identidade do educando ou não, e em seu próprio reconhecimento identitário.

A educação escolar indígena está presente na área urbana no município de Manaus através da presença dos CMEEIs que foram implantados pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED- Manaus no ano de 2006 (MANAUS, 2017) com a finalidade de dar assistência aos povos indígenas que residem em área urbana e rural que não possuem escola indígena na abrangência de suas comunidades, mas que manifestam o desejo de manter sua tradição cultural, mesmo distante de suas terras de origem.

O delineamento da proposta de ensino dos CMEEIs que está em execução é baseado nos princípios educacionais fundamentados pela interculturalidade, com um ensino diferenciado, específico e bilíngue/multilíngue. Observou-se um detalhe comum nos dois CMEEIs estudados - a ênfase ao ensino da língua materna, explicitando que este é um dos seus principais objetivos. (RCNE-Indígena.1998, p.24-25). Em decorrência destas abordagens, advêm o ensino dos demais aspectos

culturais e de seus sistemas simbólicos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

Estes CMEEIs apresentam uma importância vital para a sobrevivência cultural destes povos, revelam-se como alicerce para as afirmativas das identidades indígenas e como epicentro de resistências das causas indígenas neste contexto urbano.

Interligados a esta necessidade dos povos indígenas um dos objetivos estabelecidos pela SEMED-Manaus refere-se exatamente em “assegurar que os projetos educativos sejam fundamentados nos princípios da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da diversidade cultural, da reflexão dialógica, da diferença, da organização comunitária e da interculturalidade, de forma a valorizar as línguas e o conhecimento tradicionais dos povos indígenas”. (MANAUS, 2017, p. 16).

Frente a essa importante dinâmica de relações que ocorrem dentro do âmbito da escola, o processo que engloba educador e educando assume uma relação de troca de saberes que reverbera decisivamente sobre a aprendizagem do aluno, e nesta abordagem, o processo educativo está voltado particularmente para os saberes tradicionais, desvinculado do ensino de conteúdos que fazem parte do currículo educacional das escolas do ensino regular, uma vez que por estas os mesmos são ensinados.

Maher (2006, p.19-23) aponta que anteriormente os paradigmas seguidos pela educação escolar indígena desfavoreciam as possibilidades em desenvolver ações pedagógicas que oportunizassem as relações interacionais fundadas na interculturalidade.

O proceder pedagógico era idealizado por um “paradigma assimilacionista”, através do “modelo assimilacionista de submersão”, tal como nos moldes da educação escolar indígena no período colonial, praticada inicialmente pela educação jesuítica e no decorrer dos séculos pelas demais Ordens Religiosas que realizavam os primeiros contatos no aspecto educacional, cujo objetivo principal era a integração dos povos indígenas às sociedades não indígenas, segundo Maher este modelo consistiam em:

[...]as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprender português e os nossos costumes, enfim para “aprender a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. (2006, p.20).

Em época recente permaneceu a presença do paradigma assimilacionista, entretanto suavizado pelo “modelo assimilacionista de transição” cujo objetivo era inserção de aspectos dos hábitos e a língua do não indígena nas atividades escolares dos alunos, e desenvolvia-se paulatinamente, pois a alfabetização de crianças iniciava primeiramente através da língua materna para depois ser inserido o ensino da língua dominante. (MAHER, 2006, p.21).

Anterior a este quadro apresentado a educação escolar indígena só começou a ser reconhecida por sua importância para a manutenção da cultura indígena a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF que em seu Artigo 231 ampara o direito aos indígenas de manterem sua cultura em todos os seus aspectos, e conseqüentemente a sua especificidade é confirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN em seus Artigos 78 e 79 tem assegurado a estes o direito ter um ensino específico, bilíngue, diferenciado e intercultural, a fim de que possam “preservar sua identidade cultural externando o seu código simbólico étnico que reforça estas trocas de aprendizagens”. (SOARES, 2014, p. 63).

Por conseguinte, houve a necessidade da criação de outras propostas na legislação no intuito de viabilizar esta modalidade de ensino. Nestas condições surgiu a criação dos Territórios Etnoeducacionais - TEEs através do Decreto nº 6.861/2009 que em seu Art. 1º determina que: A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. Desta forma é reafirmada a Política de Educação Escolar Indígena, sendo consideradas a partir das territorialidades das etnias e suas particularidades culturais.

O Decreto que oficializa os TEEs estabeleceu regras para a criação de escolas indígenas, o que certamente contribuiu para sua regularização e fortalecimento desta modalidade da educação.

Há um consenso que a criação de um TI beneficie a um determinado povo indígena, limitando-os geograficamente, mas essas linhas geográficas não os impedem de manifestarem-se para além destes espaços ou de transmitir sua cultura para além de suas abrangências territoriais, como exemplifica Bergamaschi e Sousa (2015, p.146), ratificando que devemos entender que “a delimitação de um território não impede a expansão cultural e étnica de uma sociedade e que suas relações sociais e cosmovisões fluem para além de seus territórios”.

Conquanto haja impasses fundiários, contradições quanto aos direitos dos indígenas em estabelecerem residência em área urbana, o que é evocado por esta nova configuração populacional, e tal situação é evidente nas diversas regiões do Brasil, pois até o momento não lhes foram dadas a relevante atenção por parte do Poder Público, sendo que nesta pesquisa temos a primazia em trazer o debate sobre o assunto, cuja notoriedade reflete também sobre a educação escolar indígena que carece de planejamento específico a fim de conduzir a soluções pontuais sobre o tema supracitado.

Convém destacar que o protagonismo do professor indígena na cidade de Manaus ainda é um tanto conturbado, sendo que as Escolas Indígenas Municipais de fato há ocorrência apenas nas áreas rurais como no Rio Cuieiras e Rio Negro (MANAUS – 2017, p. 35), enquanto que os CMEEIs localizados em área rural ou urbana não têm um reconhecimento legal. Desta forma é arrolado nesta configuração a figura do professor que espera oportunidade para dar sequência a sua formação e regularizar-se profissionalmente, ter a visibilidade de seu trabalho e de sua identidade como docente de um determinado povo e de sua comunidade.

Essa perspectiva é descortinada na fala das docentes que entrevistamos. Inicialmente, a professora Apurinã, Jéssica B. Nascimento, expressa sua ansiedade em ver o Projeto de Legalização dos CMEEIs ser discutido e votado na Câmara de Vereadores de Manaus:

Afirmam que não somos legalizados, não existimos de fato, no papel, na Lei, então não tem como estipular recurso. Teve uma reunião recentemente na SEMED em que o advogado explicou tudo isso, por que eles tiram do Ensino Fundamental pra pagar os professores, porque nós não existimos como professor indígena ali dentro, por isso eles não tem como bancar, não tem como mandar merenda. Falou ainda que depende de a gente ir à Câmara de Vereadores quando o documento for votado, mas muitos professores não entendem. (O documento - a gente fez um modelo que foi mandado para o setor jurídico da SEMED, eles transformaram, do jeito que eles dizem que está certo), aí esse documento vai ser enviado lá para a Câmara de Vereadores e os professores tem que ir lá fazer pressão, basta só os vereadores aprovarem, aí depois de aprovado e quando eles fizerem o orçamento aí a gente vai entrar. Muitos professores acham que porque está na Constituição tem que ser daquele jeito. “Enquanto não estiver dentro da Lei, não existimos.” Jéssica B. Nascimento, 26 anos, em entrevista em 19 de setembro de 2019.

A Educação Escolar Indígena teve sua atividade iniciada no ano de 2006 através do Decreto nº 8.396, reconhecendo as 4 (quatro) escolas e os CMEEs, quando os professores foram contratados através de processo seletivo com duração de 2 (dois) anos de contratação conforme determina a CF brasileira, todavia restam poucas perspectivas para uma realização de concurso público específico para a contratação efetiva da categoria de professor indígena, conforme declara a Profa. Ana Claudia Martins Tomas em sua análise sobre as circunstâncias apresentadas:

Isso é uma coisa que o pessoal debate muito, mas eu na minha opinião, desde de 2006 que vem essa classe de professor indígena, mas infelizmente é muita falta de interesse dos próprios professores indígenas de concluírem o Ensino Superior, porque para a realização de um concurso o professor tem que ter nível superior e com nós somos bem pouquinho, no quadro somos só 24 professores e deles só minha irmã e outro Professor que trabalha no Três Unidos, no rio Cuieiras, a professora Apurinã, só nós que somos formados, o resto não tem nível superior, alguns estavam na época como professor depois foram exonerados e agora acho que vão voltar pro quadro agora em dezembro - 2019. Ana Claudia Martins Tomas, 41 anos, em entrevista em 21 de setembro de 2019.

A fala da professora desvela uma fragilidade existente na formação dos professores indígenas, que não está restrito ao município de Manaus, mas que é posto em evidência por estudiosos como Grupioni em seu artigo Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil (2006) em que acentua as especificidades necessárias neste item ao traçar parâmetros a partir de dados estatísticos<sup>23</sup> em obra anterior a publicação da obra citada:

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terra indígena é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios de diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.[...] Em termos gerais, 28,2% dos professores indígenas não tinham completado o Ensino Fundamental, 24,8% tinham o Ensino Fundamental completo, 4,5% tinham o Ensino Médio completo, 23,4% tinham Ensino Médio com magistério, 17,6%

---

<sup>23</sup> Realizado pelo MEC em 1999, sob a responsabilidade do Inep o primeiro Censo Escolar Indígena foi publicado em 2001.

tinham o Ensino Médio com magistério indígena e apenas 1,5% haviam cursado o Ensino Superior. [...] de modo a propiciar que o professor indígena complete sua escolarização básica e se qualifique por meio de uma formação específica para atuar no magistério indígena. E hoje, com a nova legislação, exige-se dele, como dos demais professores do país, a titulação em nível superior (p.51-52).

Em dados recentes divulgados pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2015, trazem um crescimento na qualidade da formação dos docentes indígenas, entretanto ainda com a persistente carência na formação básica destes professores requerida pela legislação.

Quantitativo dos Professores Indígenas em 2015		
Categoria Funcional	Total de Profissionais	Fonte
Professor Indígena	20.238	Inep/MEC
Formação Profissional	Total por Nível de Escolaridade	Percentual
Superior	9.424	46,6%
Médio	9.411	46,5%
Fundamental Completo	919	4,5%
Fundamental Incompleto	484	2,4%

**Tabela 1.** Criada pela Pesquisadora Sandra Rejane V. de Almeida. Dados obtidos em Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos (BANIWA, 2019, p.145).

As duas faces dos propósitos da educação escolar indígena estão claramente definidas através dos paradigmas assimilacionistas e pela recente proposta contida na LDBN. Por outro lado, devemos nos permitir considerar que sempre haverá a existência da ambivalência contida em um determinado pensamento estendendo-se as suas práxis, isto favorece a possibilidade de concepções epistemológicas sobre o processo educacional a ser erguido com objetivos favoráveis que veicule a descolonização dos saberes impressos aos povos tradicionais, fazendo do processo



educacional uma ferramenta aos que bem a utilizarem, cuja reflexão emerge da epistemologia da complexidade:

Se há correntes dominantes, não unicamente das barbáries, mas das tendências à degradação da vida e da qualidade de vida e da compartimentalização, homogeneização e marginalização de todos esses tipos de fenômenos, existem também contracorrentes, que são reações aos movimentos dominantes. (MORIN, 2007 p. 51).

É relevante a observância de um olhar direcionado para o papel que o educador indígena assume nesta configuração, pois torna-se um componente referencial para a criança que está em processo de apropriação de sua aprendizagem.

Observa-se através dos dados históricos que o propósito dos paradigmas assimilacionista impressos na educação escolar indígena através do modelo de assimilação por submersão e do modelo de assimilação de transição aos povos indígenas, se desdobraram de forma atrofiante aos saberes e costumes dos povos tradicionais, impossibilitando as trocas relacionais entre povos distintos que necessitam interagir entre si em ambiente diverso e multicultural.

Em que pese destacar que as vertentes epistemológicas presentes na educação escolar indígena se encontram inseridas, pois em dado momento percebe-se que sua atuação ocorre conforme o constructo do ideário presente na práxis educacional inscrito no cotidiano da escola.

Uma das compreensões que se faz necessária neste estudo está vinculada às indissociáveis relações precípuas entre o indígena de diferentes etnias e o não indígena que estão envolvidos nas interações bilaterais em que ambas são imbuídas de significações e necessitam dividir o mesmo “nicho ecológico” (BARTH, 2000, p.40). Considerando que estes “nichos ecológicos” estão pautados por um vórtice que se origina no processo de globalização, e nelas, os distintos desenvolvem relações simbióticas, de dependência ou de trocas e ainda assim, procuram manter suas identidades, diante deste persistente processo.

Não existe a possibilidade de ponderar que esta relação se dará sem reações negativas do outro, uma vez que pouco se comenta ou são trabalhadas as relações interculturais em salas de aula do ensino regular, considerando a clara presença do multiculturalismo no dia a dia das escolas brasileiras.

Ao adentrarmos no campo da pesquisa, nossas principais indagações direcionaram-se ao fato de que para algumas crianças que convivemos e observamos durante a pesquisa, a referência do professor revelou-se fundamental para aguçar o imaginário infantil e direcionar as afirmativas de pertencimento identitário, sob a perspectiva do olhar do indígena, construindo alicerces e solidificando as convicções.

Registramos em nosso Diário de Campo a experiência narrada durante nossa primeira visita no CMEI WA que ocorreu em uma manhã de 10 de novembro de 2018, cujo relato se dá da seguinte forma: em nossa chegada fomos recebidos pela Profa. Ana Claudia Martins Tomas e em seguida, fomos apresentados aos visitantes que também se faziam presentes ali naquele momento e explicou a eles que minha presença ali era pelo fato de eu ser pesquisadora, mas que muitas pessoas também visitam o local, porém sua motivação principal é a curiosidade.

Havia aproximadamente 12 (doze) crianças, pertencentes a etnia, Tikuna, Baré e Miranha. As crianças maiores permaneceram sentadas e caladas enquanto realizavam atividades escritas relacionadas ao vocabulário da língua *nhengatu*; eram atividades xerocopiadas, e que a partir de gravuras, solicitavam a escrita dos nomes das palavras predeterminadas na referida língua, enquanto que as crianças menores distraíam-se com os brinquedos espalhados pelo espaço da escola. Logo em seguida fui tratada como ajudante da professora e isto ocorreu no momento em que confiaram a mim a tarefa de analisar o andamento e conclusão de suas atividades.

No intervalo da aula a mãe de aluno R03, 35 anos, que é voluntária e prepara o lanche dos alunos em sua residência, chegou às 9h na escola com uma grande panela contendo suco de cupuaçu (*Theobroma grandiflorum*), e dirigiu-se ao pequeno refeitório para servi-lo às crianças.

A professora Ana Claudia solicitou que cada aluno se encaminhasse com seu copo em mãos, e entrassem em fila. Neste momento uma criança pequena de aproximadamente 5 (cinco) anos de idade, percebeu que esquecera o seu copo em casa, no mesmo instante saiu correndo em direção a sua residência para ir buscá-lo. Por esta atitude do menino, preocupei-me por ter ele ido sozinho à rua, pois os docentes do ensino regular que lidam com crianças, não permitem que estes saiam das dependências da escola sem a companhia de um adulto ou responsável por considerar os perigos iminentes nos espaços urbanos.

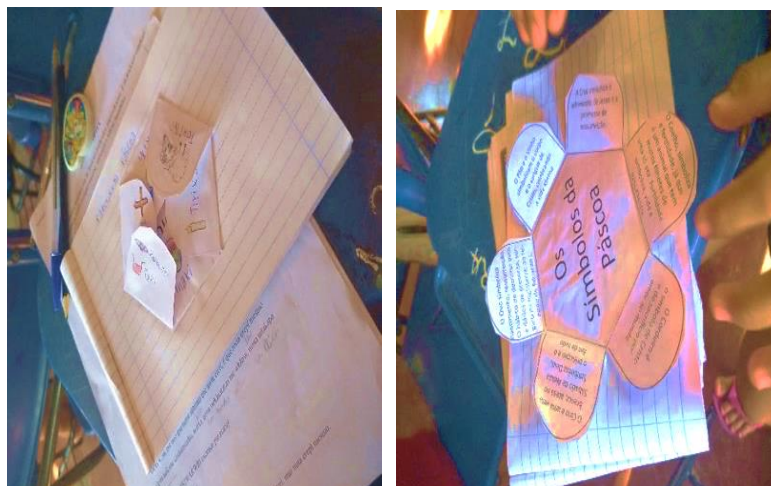
Esta é uma questão relacionada ao *habitus* enunciado por Bourdieu (1989, p.61-64) no que diz respeito à questão educacional, tanto a educação escolar quanto à familiar. Pouco tempo depois a criança retornou sorridente para o lanche, trazendo o seu copo nas mãos. E, após outros momentos da pesquisa compreendi que era um hábito da criança vir e ir de casa para a escola a sós, ou quando não, acompanhadas por uma outra criança mais velha.

A criança passa a experimentar as situações vivenciadas pelas famílias das sociedades urbanizadas, e as famílias indígenas passam a enfrentar as mesmas situações que são colocadas às famílias das sociedades capitalistas, e assim igualam-se em alguns aspectos ao não indígena. São situações em que as famílias de baixa renda enfrentam, daí surgem conflitos que se tornam cruciais e interferem no bom desempenho das relações familiares, pois no momento em que os pais necessitam ausentar-se de casa para lidar em seus ofícios diários, as crianças ficam aos cuidados dos irmãos mais velhos ou sob cuidados de algum familiar.

Assim, deduzimos que esta característica da vida urbana que vai se inserindo no cotidiano, moldando hábitos, extraindo padrões de costumes familiares indígenas, perante os quais os grupos vão estabelecendo novos comportamentos, adequando-os às questões laborais e de cuidado com as crianças.

Semelhante ao descrito, ocorreu em nossa primeira visita ao CMEEI AA que ocorreu em 17 de abril de 2019, pois ao chegarmos no local os alunos já se encontravam presentes, bem como a Profa. Jéssica B. Nascimento, 26. Fui recebida com uma saudação de “boa tarde” na língua apurinã, *aikai*, e fui orientada a responder na língua indígena, *aikarano*. Tive a oportunidade de conversar com todos os alunos e pais presentes, e fomos muito bem recebidos para realizar a pesquisa com as crianças e a comunidade em geral.

A aula foi ministrada a um grupo de alunos que incluíam crianças, adolescentes e alguns adultos. O tema da aula abordava a Páscoa, data comemorativa do Cristianismo, nesta a professora recontou as narrativas bíblicas e ao mesmo tempo em que utilizava o vocabulário da língua indígena traduzidos nos símbolos pascais, realizavam um trabalho de fixação destas palavras para a língua apurinã.



**Figura 10 e 11.** “Símbolos Pascuais”, atividade realizada no CMEEI AA. Foto: Sandra Rejane V. de Almeida. Fonte: Pesquisa de Campo. 2019.

Dentre outras atividades foi confeccionada uma sacola decorada a qual comportaria as guloseimas para a confraternização da Páscoa que seria realizada no sábado subsequente.

Conforme nossa análise decorrente da observação participante correlacionada à pesquisa bibliográfica encontramos em Maher (2006), as evidências epistemológicas de que em ambos os CMEEIs há a presença do “paradigma emancipatório” para a educação escolar indígena, constituído do “modelo de enriquecimento cultural e linguístico” e neste o que se quer promover é um bilinguismo aditivo:

[...] pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. [...] Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas. (MAHER, 2006, p.22)

Contudo destaca-se que nestes CMEEIs a língua dominante é a língua portuguesa, enquanto que, a língua materna é tratada com a finalidade de manutenção deste aspecto cultural.

A partir dessa concepção epistemológica a prática docente é ressaltada na fala da professora do CMEEI AA, Jéssica Batista Nascimento, 26, nascida em Manaus, exerce a função de professora indígena, graduada em Direito pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA, atua no CMEEI AA desde o ano de 2017, momento em

que assumiu a função no lugar de seu pai, o Sr. Osmar Alípio do Nascimento. A professora acentua a relevância de seu trabalho para a formação identitária de seus alunos, em especial as crianças:

Hoje eu consigo ver que meu trabalho é de extrema importância, antes eu não tinha essa visão, fazia as coisas por fazer, vou ser sincera meio que pra sobreviver, tinha um salário, mas hoje eu tenho essa consciência do quanto é importante a gente resgatar e registrar, pois antes eu não tinha esse cuidado de registrar, só anotava, mas mesmo quando eu gravava, eu perdia. Hoje eu tenho essa visão e começo a perceber que o povo Apurinã, que é o meu povo, não tem material publicado, tem pouquíssimas coisas, enquanto eu olho para o povo Sateré, olho para os Tikunas, olho para os Kokamas e tem muito material tem muita coisa pesquisada, enquanto o povo Apurinã, eu fui atrás e não achei nada. Deixar de falar a língua afetou drasticamente a identidade. Tem uns 10 (dez) falantes no Jauari incluindo o meu avô (Sr. Paulo Brasil Apuiari), eu até comentei com eles: vocês são falantes da língua, porque vocês não falam com as crianças? Tanta criança pequena, e é nessa fase que aprende, a C01 (sobrinha é aluna do “Centro”) pega tão rápido, às vezes eu erro em não falar com ela. Lá não, tem gente que fala fluente, mas está se perdendo, e depois quando ficarem jovens não querem mais saber, já dá importância pra cultura do branco, do não indígena, e quer fazer uso de bebidas não indígenas. (JÉSSICA B. NASCIMENTO, 26 anos, 2019).

Enquanto que para a Profa. Ana Claudia Martins Tomas, 42, professora indígena, graduada em Pedagogia Intercultural pela UEA. Ela é natural de Manaus, mas viveu a maior parte de sua vida no município de Santa Isabel do Rio Negro - SIRN, município de origem de seus pais, narra que seu envolvimento com a educação escolar indígena representa uma aliança com as causas indígenas em prol do povo indígena com os quais trabalha e se relaciona, em suas palavras vê-se a clareza desta finalidade:

Foi nessas viagens (enquanto funcionária do INPA) que eu comecei a me envolver com pessoas indígenas de “Base”. “Não tinha um grande “envolvimento”, e faço a minha parte como indígena em prol dos indígenas é aqui, eu não estou aí na rua, a parte da educação, na educação tenho que fazer a diferença, não mostrando a minha cara no Sol, mas eu estou no meu local porque o diferencial ele vem, é que administro pra fazer uma coisa melhor pra minha família aqui: A minha escolinha, aqui é um espaço nosso. Porque tu sabe que para o indígena não funciona assim: a educação indígena vai ver o comportamento da criança e o envolvimento nas questões indígenas, tem criança que não gostava de fazer o grafismo indígena, hoje em dia faz, tem criança que não gostava de usar um cocar, um colar, tinha

criança que não sabia pegar em um arco. E hoje sabe, entendeu? E o respeito por outras etnias, muita gente me pergunta como eu trabalho com várias etnias? É o respeito ensinando a criança a respeitar o outro.

A criança indígena que reside em espaços urbanos está diretamente envolvida com a sociedade não indígena e com o mundo globalizado, portanto há evidências das fragilidades que circundam estas relações interacionais e denotam a necessária análise no sentido de perfilar os meandros que formam estas relações e como a escola indígena acompanha e fomenta a formação das identidades destas crianças.

Analisar o contexto familiar, comunitário e escolar do qual a criança faz parte é primordial para perceber como ocorre o fundamento destas identidades a fim de entender a forma como repercutem suas relações fora das esferas supracitadas.

Uma das evidências desse envolvimento que está presente com frequência na rotina dessas crianças é o fluxo das mudanças de residência entre bairros ou intermunicipais, pois na medida em que há mudança de trabalho ou a falta dele para os progenitores há repercussões na vida das crianças. Este aspecto é uma das ponderações da professora Jéssica B. do Nascimento que presencia este fenômeno com constância no CMEEI em que trabalha:

Essa é minha preocupação: ah! Fulano vai embora! Às vezes a gente está com um projeto, ali seguindo, e é como se quebrasse, você está ensinando tudinho e criança vai embora, aí passa um tempo, quando muitas das vezes, quando eles dizem que vai embora a gente acha que vai embora pra sempre e quando demora uns três ou quatro meses e volta, e fica nessa, alguns que estão comigo mesmo que já tem um bom tempo e que eu consigo ver um resultado bacana é a C20 é a única delas e está comigo desde que começou e está sempre frequente ( desde os 3 anos de idade), ela tem um resultado bem bacana, fala, pega rápido, só é tímida, esse é o problema dela. Quando os meninos falaram que iam embora, a C06 e o C07, aí eu falei: e agora? Não sei se isso só acontece no meu “Centro” ou se acontece nos outros, essa é a minha dúvida.

Conforme observado em nossa pesquisa de campo, o que diz respeito ao CMEEI WA, o fato se repete, e o posicionamento da Profa. Ana Claudia Martins Tomas é de compreensão, pois considera o trânsito das famílias como processo natural ocasionado pelas necessidades laborais, e enfatiza: “daqui a pouco estão todos aqui de volta!” Quanto a observação anotada pela pesquisadora, ocasionou-nos que em

dados momentos me era apresentada uma criança, após alguns dias, ao voltar ao local, não a encontrava novamente, pois já havia regressado ao seu município ou mudado para algum outro endereço, assumindo um comportamento com características do nomadismo.



**Figura 12.** Pintura feita em grafite em frente ao CMEEI WA que é parte de uma obra coletiva realizada pela comunidade do Parque das Tribos com apoio do Projeto Banana Terra/2019<sup>24</sup>. Foto: Sandra Rejane V. de Almeida. Fonte Pesquisa de Campo

### 3.1.1 Centro Municipal de Educação Escolar Indígena AA

Neste Centro Municipal de Educação Escolar Indígena AA as aulas são ministradas por uma professora indígena direcionada a um grupo de crianças, jovens e adultos pertencentes ao povo Apurinã que migraram para Manaus nos idos de 1980,

---

<sup>24</sup> Banana Terra é uma das ações da Anistia Internacional Brasil com objetivo de fortalecer os jovens ativistas a levarem e compartilharem as suas comunidades seu conhecimento adquirido. Em 2019 o Projeto Banana Terra realizou atividades educativas e artísticas com a comunidade do bairro Parque das Tribos. Uma das ações foi a pintura em grafite feita em um muro na rua do CMEEI WA alusiva à pluralidade étnica presente no bairro.

tendo sua origem de saída o município de Beruri -AM, no rio Purus, da Comunidade Jauari.

Segundo a professora responsável pelo CMEEI há uma definição para a criança indígena que é aluna desta escola, uma simbologia relacionada à cosmologia do povo Apurinã:

*Amarĩni* é a criança, *Arutã* é o irmão de *Tsorá*, que é o deus, a criança mais esperta de todas, não tem uma tradução, é aproximadamente “criança esperta”. Na época da criação da escola eu não trabalhava com ele (o próprio pai), outra moça que o ajudava, [...], na época eu não participava, na época eu trabalhava na Samsung, foi quando saí desse trabalho e vim ajudar ele.

Para tanto a compreensão acerca do mito de origem Apurinã é imprescindível, pois segundo a cosmologia Apurinã, *Tsorá* é “Deus, Jesus” (Jéssica B. Nascimento, 2019). A história de *Tsorá* remete à cosmogonia o qual o povo Apurinã denomina “começo do mundo”.

*Tsorá* é filho de *Yakonero* que ao voltar para a casa de seus pais tem seu caminho desviado por *Mayoroparo*, a comedora de ossos de pessoas desobedientes, é percebida pelos homens do local que a possuem e ela gera quatro filhos entre eles o *Tsorá* o menor e mais fraco, porém o mais inteligente. Após a morte de *Yakonero* seus filhos a vingam, executando um a um os que a assassinaram. A partir de *Tsorá* deu-se a origem de todas as raças humanas, animais e toda a variedade de vida e seres inanimados da Terra. (SCHIEL, 2019).

A história deste CMEEI é marcada por lutas e resistência, pois nesta trajetória surgiram obstáculos que se originam das dificuldades que nascem da falta de políticas públicas para a Educação Escolar Indígena que atenda às necessidades destes povos e ainda das lutas sociais que se estabelecem em detrimento das minorias.

Dentro desta descrição surgiu a história do senhor Osmar Alípio Batista, 62, e sua esposa, a senhora Maria Ivone Batista da Silva, 46, ambos da etnia Apurinã, ele conhecedor da cultura indígena de seu povo e proficiente na língua apurinã. O Sr. Osmar, ciente de carência e debilitação cultural de seu povo, demonstrou vontade em preservar estes costumes. Iniciou em sua própria residência, no bairro Mauzinho, o ensino da língua materna aos demais Apurinã que eram seus vizinhos.



No ano de 2007 ele recebeu um convite de duas representantes da Pastoral Indigenista – Arquidiocese de Manaus para a realização de um encontro com a finalidade de discutirem sobre a importância da preservação da língua materna do povo Apurinã. A Profa. Jéssica relembra em sua narrativa o apoio dado pelo CIMI – Conselho Indigenista Missionário:

Ajudaram muito no começo, a importância, porque não podia abandonar, foi daí que o papai surgiu com o interesse, porque querendo ou não ele só precisava de um empurrãozinho e ele sempre quis trabalhar, mas ele via que o povo não queria e depois que ele reuniu o pessoal no CIMI foi quando eles resolveram participar.

Depois deste encontro os Apurinã residentes no bairro Mauzinho voltaram determinados a dar continuidade nos estudos da língua e continuaram com as reuniões na residência do Sr. Osmar. A Profa. Jéssica B. Nascimento descreve o local onde o pai trabalhava:

A casa onde ele trabalhava era velhinha; era aqui que funcionava (conversávamos na residência da professora) só tinha uma barraquinha que era coberta com plástico, tinha uma mesa, era assim que a gente estudava na época, eu era aluna. Acontecia uma vez na semana, às vezes remarcava uma vez por mês. Alguns moravam aqui na época, mas alguns vinham de longe, mesmo vindo de longe eles compareciam, enchia aqui, era um interesse muito grande naquela época. (JÉSSICA B. NASCIMENTO, 2019).

Neste período muitos obstáculos surgiram, o Sr. Osmar enfrentava dificuldades com o desemprego, vendia dindin nas ruas do bairro, enquanto sua esposa trabalhava como empregada doméstica para ajudar a manter o sustento de sua família. Por este motivo as aulas no Centro Cultural<sup>25</sup> precisavam ser realizadas aos domingos.

Apesar de todos os obstáculos que surgiam, nossa informante R01, 37, descreve os 3 (três) primeiros anos de estudo no “Centro” como momentos de satisfação e interação entre os Apurinã participantes:

---

<sup>25</sup> Como CMEEI AA era chamado pelos indígenas que o frequentavam, antes de ter vínculo com a SEMED-Manaus.

Ele tinha uma turma de Apurinã em Educandos (bairro localizado na Zona Sul de Manaus) e uma turma aqui no Mauazinho, aí opinamos que seria melhor nos finais de semana e seria em um domingo. Na época a gente ia todo domingo porque todos tinham suas atividades durante a semana – em 2007 começamos essa rotina. Foi muito bom pra todos nós e todo mundo vinha, cada um trazia sua comida, a gente chegava cedo e depois do almoço a gente começava, a tarde todinha; era uma alegria ali, contava as horas para chegar o domingo. Todos participavam e davam a sua opinião.

A senhora R01, em sua narrativa aponta as dificuldades que o Sr. Osmar enfrentava para realizar a escrita da língua apurinã<sup>26</sup> e em correlacioná-la à língua portuguesa:

Mas às vezes dava errado na questão da fala, porque algumas coisas o titio não lembrava. Então esse meu primo ele mandou um livro de lá da aldeia e fomos fazer um resumo, porque muitas das palavras estava escrito errado, foi quando ele deu uma aula lá para a Jéssica e a ela veio e ajudava o titio, só que como ela estudava não ficava focada. A dificuldade do titio era escrever em português aí escrevia errado e a gente se atrapalhava. Após 3 (três) anos, foi quando esfriou um pouco, um aparecia, no outro domingo outro aparecia, aí alguns se mudaram e ficou desanimado. (R01, 2019).

Agravado pela necessidade de trabalho, em muitos momentos D. Maria Ivone incentivou seu esposo a desistir de ministrar as aulas, pois o debilitava fisicamente e não lhes sobrava nenhum dia para o descanso, todavia Sr. Osmar permanência obstinado em sua decisão de ensinar a língua aos parentes que lhe solicitavam, e de suas aulas necessitavam. Em decorrência destes fatos as representantes da Pastoral Indigenista e uma das alunas do “Centro” resolveram enviar um documento à SEMED-Manaus solicitando a contratação do Sr. Osmar como professor indígena.

O pedido passou por avaliações e depois de percorrido determinado tempo ele foi convidado a comparecer a SEMED-Manaus para uma entrevista avaliativa. Inicialmente foi reprovado por não ter o Ensino Médio. Nesse ínterim o pedido de contratação passou por nova apreciação e posteriormente o candidato ao cargo de professor foi convidado novamente para avaliar sua proficiência na língua apurinã, e pelo fato de revelar desenvoltura, habilidade e domínio da língua, foi avisado que

---

<sup>26</sup> A normatização da língua apurinã por Sidney S. Facundes foi decorrente de uma pesquisa de campo que durou aproximadamente três décadas e resultou em uma Dissertação e Tese deste autor intituladas *Noun Categorization in Apurinã* (1994) e *The language of the Apurinã People of Brasil* (2000), respectivamente.

deveria esperar o resultado da avaliação. Após alguns dias foi comunicado pela GEEI que havia sido aprovado no teste, pois ele era “professor nato”, estava apto, independente de possuir estudos ou não.

A partir deste momento o professor indígena, agora contratado pela SEMED- Manaus pode receber remuneração e dedicar-se plenamente aos ensinamentos da língua apurinã.

Em muitos momentos o CMEEI apurinã sofreu com ameaças de fechar suas atividades devido a evasão de alunos, que pela falta de trabalho em Manaus alguns deslocaram-se aos municípios vizinhos como Manacapuru e Careiro Castanho, segundo os depoimentos de D. Ivone, o que é confirmado em Abreu (2011, p.272) que realizou uma análise sobre as “descidas” dos Apurinã do Alto Purus para a área de Manaus e municípios vizinhos.

O Sr. Osmar além de ministrar as aulas ia buscar as crianças pequenas em suas residências para participarem das atividades realizadas no CMEEI. Em uma dessas ocasiões uma das crianças se acidentou na rua durante o trajeto, e isto preocupou a todos no grupo, e após recuperação da saúde da criança, a família não permitiu mais que retornassem às aulas, e a partir daí houve a necessidade de repensar a localização do CMEEI.

Assim, o CMEEI passou a localizar-se no mesmo bairro, porém na rua Igarapé de Mauá. Descreve-se esta rua como estreita em suas dimensões e sinuosa em seu formato, com possibilidades de acesso apenas aos veículos de pequeno porte, tem como principal referência de localização o Lar Batista Janell Doyle, escola e orfanato que é muito conhecido pela população manauense.

A residência que abriga o CMEEI AA tem a sua fachada murada e possui um portão amplo, não há nada que possa identificar que ali funciona uma escola. O terreno mede em torno de 10m x 20m, afinilando-se em sua extensão. A construção principal do imóvel é em alvenaria e aos fundos da residência está o CMEEI AA em uma modesta casa cedida para esta finalidade.

A proprietária é a senhora R04, 75, tia de D. Maria Ivone. Trata-se de um pequeno imóvel que é construído em madeira, que se encontra desgastado pela ação das chuvas e do tempo.



**Figura 13.** Área externa do CMEEI AA. Foto: Sandra Rejane V. de Almeida. Fonte: Pesquisa de Campo.

Apesar da precariedade o local apresenta os ares de uma escola: na entrada há um *banner* confeccionado em sarrapilha e letras em papel que traz em sua inscrição o nome do CMEEI, um quadro branco, principal recurso didático utilizado pela professora, cartaz do alfabeto da língua portuguesa e suas correspondentes palavras na língua apurinã, cartazes com figuras de peixes da Amazônia e seus nomes em português e em apurinã, alguns utensílios indígenas como peneiras, abanos dentre outros que podem ser observados.

A mobília é como costuma ser a de uma sala de aula, contudo não tem mesa, mas possui aproximadamente 15 (quinze) carteiras escolares, um armário de aço em que são guardados o material de uso diário nas aulas: lápis de cor, giz de cera, papel, cadernos dentre outros, e sobre este armário estão alguns troféus conquistados em participações de jogos indígenas promovidos pela GEEI – Gerência de Educação Escolar Indígena.

O CMEEI não possui banheiro, ou bebedouro e tampouco uma copa. Há apenas dois ventiladores para refrescar o ambiente. Desta mobília citada e os objetos descritos todos são fornecidos pela SEMED-Manaus.

O lanche disponibilizado aos alunos, conforme pudemos observar, são doados pela professora e pelos próprios alunos que antecipadamente analisam o que cada um pode contribuir. Isto foi observado durante algumas comemorações das quais participamos como a Festa da Páscoa e a Festa em homenagem ao Dia das Mães.



**Figura 14.** Ambiente do CMEEI AA. Parte do cenário da peça teatral Opita, acima o alfabeto da língua portuguesa e as palavras correspondentes em língua apurinã. Foto: Sandra Rejane V. de Almeida

Hoje o CMEEI tem 18 (dezoito) alunos matriculados entre crianças, adolescentes e adultos. As aulas são ministradas nas segundas, quartas, sextas-feiras e aos sábados, a adequação da distribuição do horário das aulas é feita desta forma para atender à necessidade dos alunos que trabalham ou estudam o ensino regular durante a semana.

### 3.1.2. Centro Municipal de Educação Escolar Indígena WA



**Figura 15.** Centro Municipal de Educação Escolar Indígena WA. Foto. Sandra Rejane V. Almeida.  
Fonte: Pesquisa de Campo

O Centro Municipal de Educação Escolar Indígena WA está localizado no bairro Parque das Tribos, Tarumã, R. Rio Purus s/n, uma das principais vias deste bairro, é considerado uma área periurbana e a única escola existente no local vinculada a Prefeitura Municipal de Manaus, e está em funcionamento desde 18 de abril de 2014.

Foi idealizado pela professora Ana Cláudia Martins Tomas, 41, nascida no município de Manaus, e por seu esposo Joílson da Silva Paulino, também indígena da etnia Karapãna, nascido no município de Barcelos - AM.

O multiculturalismo “que é visto como o reconhecimento de que em um mesmo território existem diferentes culturas” (SILVA, 2006, p.27), é uma realidade encontrada no CMEEI WA, porém salientamos que quanto a pluralidade linguística ali existente, ela não é tratada como obstáculo, antes esta característica é abordada continuamente pelos princípios interculturais, conforme Maher (2006, p. 27) que define estes propósitos na educação indígena: a questão da interculturalidade, isto é, do conseguir dialogar comportamentos e conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes é atualmente entendida como esteio, a razão de ser da

escola indígena. E em Silva (2006, p. 27) acrescenta que o “interculturalismo é uma maneira de intervenção diante dessa realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas”. A língua indígena ensinada é o *nhengatu*, pois refere-se a língua materna da professora que é da etnia Baré.

Devido à ausência de uma escola no bairro houve acordo entre as lideranças indígenas locais e a SEMED-Manaus, que executou a contratação da professora através do Processo Seletivo na modalidade Professor Indígena, como relata a Profa. Ana Claudia Martins Tomas:

A ideia surgiu quando a gente viu os alunos, as crianças, necessitando de escola e na área não havia nenhuma. Eu tinha uma ideia de montar uma escola aqui. Já tinha me formado depois que eu vim morar aqui no PT. Falei com o cacique, vi uma casa que estava desocupada, ele mandou serrar as madeiras para as crianças sentar. Aí a gente iniciou o trabalho com o apoio do professor Valteir Martins - UEA, continuou auxiliando a gente aqui, ele doou até o quadro pra gente, depois disso ele, com os alunos de Mestrado fizeram um levantamento dos indígenas, 14 (catorze) línguas faladas foi quando teve um parecer dele, uma contagem de que tinha 24 (vinte e quatro) etnias na época, 2016. Antes disso veio aqui também, uma professora da Universidade de Itajaí, vieram aqui conhecer e a partir daí sempre mandou os alunos dele de Mestrado fazer trabalho aqui com a gente, e aí esse Parecer/Diagnóstico foi enviado pro Ministério Público Federal – MPF, foi enviado pra FUNAI e pra Polícia Federal, isso tudo ele faz pra gente, já tinha meio caminho andado, já tinha fundamentado pra conversar com as famílias, protocolamos o documento em 2015 na SEMED já no meio do ano aí o gerente da GEEI falou que nós não íamos ser contemplados com a contratação dos professores porque já havia fechado o edital para as comunidades; tudo bem, desde que o senhor fique nos auxiliando, não tem problema, depois de duas semanas ele ligou de novo e disse que haveria sim uma contratação aqui para o PT em 2016, aí o cacique que tinha que ver com a comunidade a pessoa que ele indicaria, ele falou para mim: professora já que a senhora já iniciou o trabalho, eu vou indicar a senhora pra ser professora, que é formada. Foi quando ele me indicou, aí teve uma reunião lá com as pessoas interessadas que sempre tem um desinteresse.

Começou lá em uma casinha perto da minha casa, estava abandonada, a gente vinha limpando o local, a SEMED mandou as cadeiras, comecei com 70 (setenta) alunos, tudo misturado, eu dava aulas para os adultos também a noite, da língua *nhengatu*.

A estrutura física do CMEEI foi erguida a partir da determinação da professora Ana Cláudia que de forma amistosa angariou recursos através de doações dos que se propuseram a ajudá-la. Percebemos nesta averiguação que a questão relacionada



à construção e preparo de local adequado para acolher os alunos ao ambiente escolar foi e ainda permanece sendo negligenciando pelo Poder Público o que força a ação da comunidade em resolver as necessidades que são fundamentais para executar e resolver problemas que visam o bem comum.

Na entrada principal do CMEEI há um pequeno portão feito de ripas, de aproximadamente 1m de altura, que após o término deste, a estrutura segue percorrendo todo o perímetro da escola, funcionando como parede, as colunas são feitas de pernamancas que se erguem a aproximadamente 3,20m de altura, e servem de base à cobertura que é feita de telha de fibrocimento, o piso é construído de cimento rústico já desgastado pela ação do tempo.

No interior da escola a mobília apresenta-se como ocorre nas escolas do ensino regular: há aproximadamente 25 (vinte e cinco) carteiras escolares e uma mesa, que é utilizada pela professora. Não possui bebedouros ou ventiladores. Recentemente foi construída uma pequena copa com recursos oriundos de doações, nela são preparadas refeições rápidas como os sucos em sabores variados que são servidos com biscoitos *cream cracker*. Os utensílios como os copos, pratos e colheres são trazidos de casa pelas próprias crianças. A escola tem um quadro branco que foi doado à professora devido ao ser observada a sua necessidade.

A decoração do CMEEI foi criada pela professora, alunos, pais e responsáveis de alunos, e revela-se com originalidade. Os utensílios de cestaria estão espalhados por todo o CMEEI, peneiras, tipitis, filtros dos sonhos, pequenos paneiros e abanos. Há também cocares, arcos e flechas. Os pequenos bancos, mesas e vigas de madeira, e o próprio piso do CMEEI são decorados com grafismos indígenas, pintados com ajuda de pais de alunos, feitos com tinta à base d'água.

Na parte superior, próximo às vigas do telhado, estão suspensas as placas feitas em madeira e pintadas o nome das etnias que estão representadas pelos alunos no CMEEI. Há em uma das paredes um painel cujo fundo é coberto por fotografias variadas que representam a diversidade étnica dos povos indígenas, sobre ele são colocados avisos e informes sobre a escola, realização de eventos de interesse da comunidade, e também os trabalhos realizados pelas crianças como os desenhos e pinturas.

Sob o quadro branco há uma placa de madeira com a seguinte inscrição: "Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito", isto desvela a necessidade



de serem observados e respeitados todas características culturais que estes povos obstinadamente perseguem por mantê-las, e ao desrespeitá-las, negando-lhes esse direito, sugere-se que se trata de uma tentativa de recolonização.

Recentemente o CMEEI recebeu a ajuda da ONG Amor<sup>27</sup> que doou um *trailer biblioteca* adaptado em um contêiner, que estruturalmente possui piso em material emborrachado antiderrapante, janelas e portas, cobertura de telhas de fibrocimento, ar refrigerado e uma mobília simples, tais como: carteiras escolares, mesas, estantes com livros de literatura diversificada e acompanha ainda uma pequena coleção de fantasias teatrais.

O CMEEI é conhecido por todos os moradores do bairro como “Escolinha Indígena” ou “Escolinha”, o nome carinhoso é referência para todos que transitam pelo bairro Parque da Tribos.

Durante as pesquisas de campo realizadas neste local, pode-se observar que a comunidade do lugar é majoritariamente indígena, entretanto existe uma parcela de moradores não indígenas que estão desenvolvendo uma relação de amizade com a maioria.

O bairro onde o CMEEI está localizado existe desde o ano de 2013 (SANTOS, 2016, p.251), apesar de ser uma ocupação recente, encontra-se com uma infraestrutura organizada, possui ruas asfaltadas, iluminação pública, poço artesiano que atende a comunidade, linhas de ônibus do transporte público, igrejas, pequenos comércios como: mercearias e padarias.

As crianças, adolescentes e adultos que necessitam frequentar a escola precisam ir a outros bairros para cursar o Ensino Regular, da Educação Infantil ao Ensino Médio, decorrente da precária oferta de escolas nas proximidades do bairro que atendam a toda a demanda ali existente.

No início do ano letivo de 2019 algumas mães de crianças pequenas nos procuraram para buscar a matrícula para seus filhos no site de matrículas que conjuga as ofertas de vagas entre SEDUC-AM – Secretaria Estadual de Educação e SEMED- Secretaria Municipal de Educação e durante esse processo tivemos a oportunidade de acompanhar a *via crucis* que é conseguir uma vaga na escola pública para um

---

<sup>27</sup> Com sede em Passo Fundo -RS a ONG Amor é uma entidade filantrópica voltada para a assistência social visando o bem-estar de crianças, jovens e das famílias em estado de vulnerabilidade em busca de dar visibilidade a estes seus beneficiados. Disponível em: <https://amor.org.br/>. Acesso em: 01 de mar de 2020.

aluno da Educação Infantil naquela localidade. Ao final da saga conseguimos matricular algumas “crianças pequenas”, entretanto para nosso lamento, que há anos trabalhamos como docentes, nunca imaginamos a dificuldade que estas mães encontram para realizar tal tarefa.

A pesquisa de campo mostrou que neste local muitas crianças estão fora da escola, algumas com idade em que é cobrada a obrigatoriedade da matrícula e frequência no Ensino regular pela LDBEN, porém o único ensino que recebem é no CMEEI do bairro.

É destacado por uma particularidade que é a presença múltipla de povos indígenas das diversas regiões do Amazonas, pois a escola chega a ter em média 88 (oitenta e oito) alunos matriculados, considerando que a sua maioria são de crianças na faixa etária de 03 a 11 anos, que participam de aulas diferenciadas em dois turnos distintos: matutino às terças e quintas, de 8h às 10h as crianças da Educação Infantil, e vespertino de segunda à sexta-feira das 14h às 16h os alunos com faixa etária correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tivemos a oportunidade de observar que o CMEEI WA não se limita a ser uma escola, antes eleva-se diante de sua comunidade como um forte alicerce para a construção social dos moradores do bairro, pois o que geralmente ocorre nos espaços dos Centros Sociais, acontecem nesta Escola Indígena, tais como as atividades de ajudas filantrópicas de empresas privadas, ONGs, e a Mesa Brasil-SESC e outros projetos sociais, feiras culturais, oficinas de artesanato e demais eventos são realizados no ambiente da escola.

Pelos elementos descritos afirma-se que o CMEEI WA assume também uma postura de caráter político, no qual surge uma frente de resistência indígena em espaço urbano.

### **3.2 Pedagogia de Projetos e a Pedagogia Indígena de Caráter Tradicional**

Conforme as Diretrizes da Educação Escolar Indígena em Manaus o ensino indígena está fundamentado por uma tríplice metodologia, a saber a Pedagogia de Projetos, a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia Indígena de Caráter Tradicional (MANAUS, 2017, p. 42-45) que são adaptadas para as condições específicas destas

populações, pois visam favorecer uma melhor aplicação dos conhecimentos dos saberes tradicionais às relações de ensino e aprendizagem, adaptando-os a uma didática específica que vislumbra fundir estes conhecimentos aos do ensino regular, através da realização de projetos amplos.

Considerando que esta pesquisa foi realizada dentro do perímetro urbano, destaca-se que nela observou-se que na práxis do trabalho pedagógico apenas dois dos elementos dos fundamentos pedagógicos citados, a Pedagogia de Projetos e a Pedagogia Indígena de Caráter Tradicional.

Na Pedagogia de Projetos, Projetos de Trabalho ou ainda Educação por Projetos, segundo a denominação de Fernando Hernández (1998) que fundamentou esta proposta baseado nas ideias do filósofo e educador americano John Dewey (1859-1952), esta pedagogia também denominada, pedagogia progressiva, era fundada nos princípios da democracia, no sentido da liberdade da participação discentes em todas as ações de aprendizagem. Caracteriza-se por educar a criança em sua totalidade, o físico, o emocional e o intelectual. Propiciava aos alunos, através da didática, a oportunidade de experimentar na prática o que era ensinado na teoria, buscando tornar possível a práxis. Estas experiências didáticas oportunizava o trabalho coletivo e não o individualizado.

Hernández idealizou este modelo através de suas experiências em escolas de Barcelona, e tem na transdisciplinaridade a sua forma de planejar o currículo em sua amplitude trabalhado de forma integrada. O seu sustentáculo para desenvolver este modelo de ensino surge através de um tema que originará o projeto de trabalho e sua abrangência e aplicabilidade deve estender-se a todas as áreas do conhecimento. (1998, p. 15-29).

Essa proposta pedagógica tem no professor pesquisador a função vital para a elaboração do projeto de estudo, pois ao surgir uma indagação, sua ou de seus alunos, tem a incumbência da elaboração da pesquisa relacionada ao tema sobre o qual se desenvolverá o Projeto de Trabalho. O aluno torna-se sujeito ativo de sua própria aprendizagem, indagando, participando e agindo com autonomia, desta forma tem-se nessa metodologia, uma proposta que foge a enfadonha escola tradicional.

Observou-se que nos dois CMEEIS estudados há a ocorrência do trabalho a partir da Pedagogia de Projetos para os quais há uma sondagem prévia acerca da necessidade dos discentes e suas aptidões para determinado conhecimento.

No CMEEI AA a docente analisa a possibilidade em desenvolver uma determinada atividade a partir do conhecimento prévio de seus alunos que é disponibilizado pelo acompanhamento avaliativo anual e os resultados obtidos, e então há evidências e bases de como proceder e estabelecer metas e metodologias para atuar didaticamente.

Para o ano de 2019 a professora elaborou um projeto sobre histórias apurinã, cuja pesquisa envolveu desde audição dos relatos do ancião indígena ao processo de tradução da língua indígena apurinã, o mesmo envolveu estratégias relacionadas a construção de peças teatrais, confecção de cenários e figurino. A segunda atividade do projeto está voltada para a produção de filmes de curta duração ao estilo de *stop motion*<sup>28</sup>, bem como a criação de personagens confeccionados a partir de massa de modelar e um cenário que reporta a vários momentos da história.

Neste CMEEI as atividades recebem a contribuição de todos os alunos e comunidade, visto que esta é uma das características recorrentes citadas por Maher (2006, p. 18), pois esta responsabilidade é conjunta visando o “bem-estar comunitário [...] Todo mundo é professor e todo mundo é aluno”, todos no caso da peça teatral, a Sra. R01 relata a visão que tem sobre a realização das atividades do CMEEI AA:

Eu acho muito bom, porque as vezes ela não tem ideia (a professora) e aqui cada um dá uma ideia, como na história do Opita, eu disse Jéssica essa história é tão legal era bom fazer uma peça, comecei a brincar, aí ela disse: quem sabe mesmo a gente fazer ... “tu topa mesmo”? Entretanto a gente queria fazer só pra gente, mas depois se expandiu e eu estou sempre dando ideia e contribuindo.

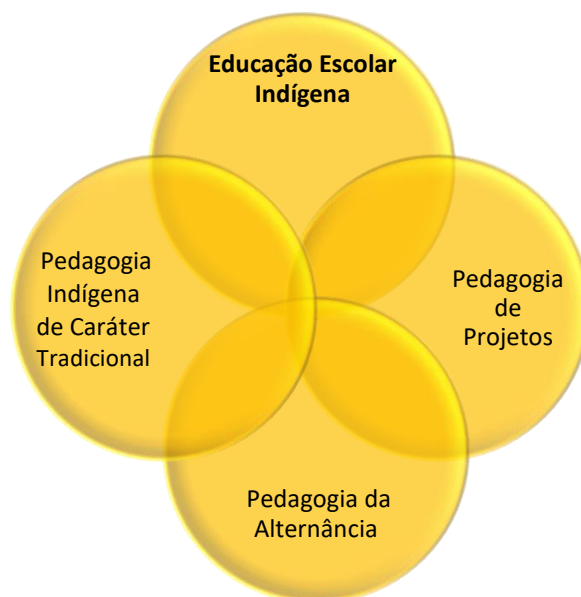
No CMEEI WA a sondagem ocorre a partir de uma consulta realizada com os pais ou responsáveis por alunos no início do ano letivo.

No que tange à educação Escolar Indígena uma das suas funções é assegurar que o ensino, bem como suas práticas pedagógicas, é fundamentado por ações

---

<sup>28</sup> *Quadro-a-quadro* é uma técnica de produção de filmes de curta ou longa duração. Utiliza máquinas fotográficas ou câmera de computadores para capturar a imagem dos personagens e cenários confeccionados a partir de massa de modelar, cujas posições são modificadas ao longo das sequências de fotos.

didáticas e metodológicas que valorizem ou resgatem aspectos da cultura indígena que podem ser trabalhados ou ensinados no âmbito da escola.



**Gráfico 3.** Proposta do Tripé no qual se fundamenta a Educação Escolar Indígena no Município de Manaus. DPEEI- SEMED-Manaus.

Em muitos aspectos a contribuição do professor é relevante dentro do contexto da educação escolar indígena, entretanto devemos considerar que há limitações do conhecimento dos saberes tradicionais, isto é evidenciado a partir de análise sobre a necessidade em manter viva a cultura dos ancestrais.

Durante a pesquisa de campo observou-se que o CMEEI AA tem em sua metodologia uma base sustentada pelos saberes tradicionais, a qual busca nos anciãos o conhecimento dos antigos com a intenção de perpetuá-los às gerações presentes e às futuras.

O saber dos povos tradicionais atualmente tem sido colocado em discussão sob o ponto de vista de sua relevância para o contexto amazônico, de onde emanam os conceitos como o etnoconhecimento (PINTO, 2005, p. 100) o qual é colocado como propulsor para entender as complexidades existente, mas que é estigmatizado sobretudo por ser oriundo de povos indígenas ou povos em geral em sua maioria.

Souza Santos (2007) descortina a negligência e o envilecimento acerca de concepções epistemológicas ou mesmo saberes que não sejam os originados no ideário ocidental e que tem se firmado como referenciais para a toda a produção do

saber, nestas fundam-se as “ausências” que predominam neste sentido. Souza Santos concebe o conhecimento dos “saberes locais” como “epistemologia do sul” e adverte que estes são procedentes e validados a partir das vivências peculiares, assegurando que o caminhar das variadas concepções epistemológicas deve seguir paralelamente, uma auxiliando a outra, colocando em prova a eficiência das “monoculturas” conforme observa:

Nós só não seremos dogmáticos se nos deixarmos surpreender pela realidade. E para nos deixarmos surpreender pela realidade temos que ter metodologias de distanciamento crítico, da organização do conhecimento. E essas metodologias são a garantia da objetividade, mas objetividade não é neutralidade [...] porque neste mundo moralmente injusto há opressores e oprimidos. Devemos saber para que serve nossa ciência ou nosso conhecimento. (SOUZA SANTOS, 2007, p.176).

Matos e Monte (2006, p. 80) certificam que o professor de uma escola indígena fundada nos princípios da Educação Intercultural e Bilingue como as existentes em TEEs além de planejar ações que visem o currículo que favorecem o ensino da língua materna, língua portuguesa, matemática e demais disciplinas, vinculam suas ações didáticas “ao aprendizado dos novos conhecimentos e à pesquisa dos chamados “conhecimentos tradicionais”, que posteriormente são organizados em livros e outros materiais didáticos”.

Os traços culturais que se manifestam durante a convivência em sala de aula são endossadas pelo saber do ancião, anteriormente eram abastecidas pelo conhecimento do Sr. Osmar, o qual há um relato da mãe de aluno e também aluna a Sra. R01, 37, no qual enuncia a importância deste conhecimento: titio sempre falava que a gente tinha que dar valor em vida, ele ficava o tempo todo ali e a gente não ia, e agora a gente quer e ele não está mais aqui pra passar a sabedoria dele pra gente.

Hoje estão sob a ativa participação do Sr. Paulo Brasil - Apuiari, 76, que desenvolve um trabalho junto à professora Jéssica B. Nascimento. Natural do município de Pauini, residente na TI *Itiximitari*, na comunidade indígena Jauari, localizada no paraná do Jauari. O Sr. Apuiari, vem contribuindo com seu conhecimento e suas experiências de vida como homem indígena.

Registros do diário de campo reforçam o fato que o ancião Apuiari destaca ao mencionar as histórias que ouviu de outros anciãos Apurinã na sua juventude e comenta sobre o interesse da professora em conhecer as histórias contadas pelos ancestrais e como o inverso ocorre aos indígenas que vivem na aldeia: “Isso aí estava um pessoal contando e também escutando, e eu agora contando pra essa minha neta (Profª Jéssica Batista) que queria saber ainda como era antigamente e os outros que estão lá na aldeia que vivem lá, nem pergunta”.



**Figura 16.** O ancião Paulo Brasil - Apuiare durante a contação de história da Lenda do Buriti, o *kinari*. Em relatos da história O Opita às crianças e aos demais membros da comunidade participante do CMEEI AA. Foto: Sandra Rejane V. de Almeida. Fonte: Pesquisa de Campo. 2019.

Enquanto que no CMEI WA a professora Ana Cláudia M. Tomas atua didaticamente fundamentada nos ensinamentos de seu genitor e nos relatou as suas influências:

A vida do papai sempre foi de estudar, ele não era agricultor nato, quando a mãe dele morreu ele tinha menos de 10 anos, naquela época as madrastas eram mais ruins do que hoje, aí o vovô pra não ter complicação, que a vovó tinha morrido, aí internou o papai na escola dos padres em SURN, na MSRN, aí o papai foi criado pelos padres e

quando ele saiu, já saiu professor, fez magistério, trabalhou no seringal, mas não deu certo, não. Ele morava no colégio, como ele não tinha mãe e nem pai, vovô só fazia deixar ele lá. Já morando em Manaus ele dava aula e trabalhava como vigia lá no Cetur. Depois ele veio pra cá pro Tarumã, aí ele ajudou a criar aquela escolinha lá do Tuí, depois disso nós vivemos aí, depois nós voltamos pra SURN. Aí foi quando ele iniciou o trabalho de Educação Escolar Indígena. Foi quando ele começou a trabalhar pela SEMED-Manaus. Ele dava aula para o ensino regular, alfabetizando alunos, primeiro no Sucuba, e depois foi dar aula no Livramento, na Escola São José, que na época vivia em conflito fundiário, porque na época o dono, o grileiro que mandou tocar fogo na escola que tinha e no Posto de Saúde, aí nós chegamos lá com a cara e a coragem mesmo, pai fez a escola e chamou os moradores de novo, aí foi quando o foi lá, o prefeito da época, e deu o maior apoio para o papai. E hoje a escola é ampliada, uma das melhores escolas que tem é lá do São José II, e é um “colégio” eleitoral lá.

É assim, vou lhe falar, meu pai sempre falou a língua indígena, *nhengatu*, com minha mãe, e nós aprendemos isso no nosso cotidiano, ninguém sabia, assim se era diferenciado, se era específico ou não, ele sempre falou que nós somos Baré, desde pequeninha, nós somos Baré, a gente se identificava como Baré nunca como índio.

Como podemos perceber, através dos relatos da Professora Ana Claudia, sua identidade indígena outrora negada ou negligenciada, assume papel de preeminência evocada pelo seu cuidado com as questões indígenas e com os signos culturais de sua etnia.

### **3.2.1 Atividades pedagógicas realizadas no CMEEI AA**

As atividades realizadas são diversificadas e abrangem uma variedade de aspectos culturais que caracterizam a etnia Apurinã. Possuem um cunho didático-pedagógico baseado na pedagogia de projetos. As temáticas abordadas são escolhidas antecipadamente em conjunto com o grupo, professora e alunos, e no ano de 2019 o tema escolhido foi “As histórias Apurinã”, através das quais são descritas uma série de cosmologias desta etnia.

A professora realizou um resgate de uma história Apurinã que é contada pelo seu avô, Sr. Paulo Brasil - Apuiari. Para a escrita da história a professora solicitou a ele que narrasse a história, ele o fez na língua apurinã, a mesma gravou em áudio e fez a tradução para o português. A professora conta que a coleta dos relatos foi



realizada durante seu período de férias, durante uma viagem na Aldeia Jauari. E, para que pudéssemos descrever esta história neste trabalho a professora Jéssica Batista nos deu a devida autorização.

A professora enfatiza que a tradição da contação de história está se perdendo entre os Apurinã, pois nem mesmo seu próprio pai realizava esta atividade. O avô é o último contador de história que ainda vive, mora na aldeia, tem idade avançada e não tem boa saúde. A professora enfatiza suas intenções didáticas: “Nosso projeto busca revitalizar, resgatar e lidar com elas de forma bilíngue, buscando trabalhar com as crianças, não só as histórias, mas também a oralidade, a escrita e todos os elementos que a gente possa agregar a esses conteúdos”.

Inicialmente a professora realizou a contação da história para promover a interação do grupo e envolvê-los no contexto do mito.

A contação de histórias apresenta técnicas diversificadas que possibilitam um envolvimento dos ouvintes com o enredo narrado, não se define como leitura de histórias, pois está circunscrita no âmbito da ludicidade, independente de quem a conta seja um educador em sua sala de aula ou um ancião que desconhece as metodologias pedagógicas.

Possibilitam ao ouvinte transpor-se ao mundo imaginado ou mítico. O contador de história em muitos momentos interage com os ouvintes, e em outros com os personagens, dando-lhes expressões as suas falas. Desta forma possibilita uma imersão de todos os participantes em experimentar ou imaginar os sentimentos, sabores, perfumes e outras sensações proporcionadas pelas narrativas. (GROSSI, 2012)<sup>29</sup>.

A intenção da docente é utilizar a história em uma encenação teatral, e a ensaiou com seus alunos para uma apresentação à comunidade e a um seleto grupo de convidados. Relata que esta atividade é justificada pela intenção da necessidade da prática do diálogo na língua apurinã: “É só uma maneira de trabalhar o diálogo, pois palavras soltas eles sabem bastante, porque eles têm mais dificuldade em dialogar mesmo.” (JÉSSICA B. NASCIMENTO, 2019).

---

<sup>29</sup> GROSSI, Maria Elisa de Araújo. Glossário CEALE-Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Faculdade de Educação da UFMG. Contação de histórias. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg/app/webroot/glossarioceale/autor/maria-elisa-de-ara-jo-grossi>>Acesso em 01 de jul.2019.

A história do Opita traz em seu enredo aspectos sobre famílias, cosmologias, costumes do povo Apurinã e concepções acerca do infanticídio que era uma das práticas de muitos povos indígenas, revelando o cuidado e apego afetivo dos pais aos filhos, contrapondo-se ao que é dito em algumas literaturas que afirmam a negação de bons sentimentos por parte dos povos ameríndios. (SILVA, 1978, p. 45).

Opita em apurinã significa “olho do buriti” ou “olho do *kinari*”. O mito conta o nascimento do buriti (*Mauritia flexuosa*), e para isto utiliza o relato da história de um rapaz que é “feio”, os pais tentam esconder dele o seu estrabismo e sua deficiência física e dizem que ele é bonito. O desejo de Opita é poder ir às festas, *xiguiné*, pois todos vão menos ele, pois seus pais não deixam.

Opita comenta com sua mãe que havia sido convidado para cantar em uma festa, tentando convencê-la a deixá-lo ir. Este comentário do personagem destaca uma característica das festas apurinãs que ocorrem por hábitos cotidianos, ou por ocasiões especiais. Nestas, são oferecidas várias refeições que são regadas a *ĩari*, os vinhos de diversos sabores que são preparados para esta finalidade.

No decorrer da festa “são feitos intervalos para o canto, todos devem contribuir com uma participação cantando individualmente e os demais acompanham o cantor da vez. Esta contribuição no canto é para “pagar” a comida e bebida que é consumida pelos convidados, pois é deselegante comer e não cantar”. Este detalhe nos é relatado por nossa informante D. Maria Ivone que também é uma das alunas adultas do CMEEI AA. Estes cantos são conhecidos em estudos etnográficos como “cantos noturnos”. (SCHIEL, 2019,).

Um dia todos saem para uma festa e Opita fica sozinho em casa, e nesse momento, um espelho cai e se quebra, ele toma um dos pedaços em suas mãos e vê sua imagem refletida, percebe sua condição física, observa a sua face e vê sua deficiência física e visual.

Decide dar um jeito em sua “feiura” e apela para um processo espiritual, o qual inclui tirar a própria vida, mas na verdade sai em busca de alguém que possa fazê-lo. Vai atrás dos animais que são seres dotados de intencionalidade e personalidade, o que é denominado pela antropologia de animismo (VIVEIROS DE CASTRO, 1996), na qual não só o homem possui alma, porém todos os seres: animais, vegetais, dentre outros.

Depois de tentar negociar com outros animais e tendo uma resposta negativa, apela para *Xirikwakwri*, o pássaro, que aceita realizar o ritual para ajudar Opita, entretanto a recomendação é: ninguém pode chorar a minha morte, pois ela é temporária, pois voltarei transformado, caso alguém chore, não voltarei mais ao plano terrestre.

A importante figura mítica surge, *laitxipanero*, considerada pelos Apurinã como a representação dos maus sentimentos, tais como o choro, a tristeza, solidão, a mágoa, a dor da perda de um ente querido, está representada na figura deste ser.

O mito apresentado pela cosmologia explica o porquê da impossibilidade da ressurreição da matéria humana, o que forçosamente os fazem acreditar que desta forma se faz a passagem para o plano espiritual de forma definitiva, pois a tristeza que nos sobrevêm pela perda de um ente querido é inevitável.

Os Apurinã acreditam que após a morte todos irão ao *Iputuxiti*, “o fim do mundo”, que é o paraíso. A professora Jéssica B. Nascimento aponta uma crença comum ao seu povo: “Os Apurinã acreditam que é para onde nós vamos, um lugar como o paraíso, onde nada morre, não existe tristeza, só alegria e todos os Apurinã estão para lá”.

Opita, não renasce devido ao choro de *laitxipanero*, mas ressurge em outro lugar como um pequeno pé de buriti.



**Figura 17.** Cena da Peça Opita. Momento em que a mítica *laitxipanero* surge chorando e desfazendo o ritual proposto por Opita para seu renascimento.  
Foto: Sandra Rejane V. de Almeida. Fonte: Pesquisa de Campo.

A professora Jéssica faz uma interpretação do mito: “O fato de os pais o esconderem relembra a questão do infanticídio praticado pelos povos indígenas, e revela uma forma de protegê-lo, pois desta maneira, ninguém lhe faria mal. Os Apurinã recontam esta história enfatizando que se trata de um fato real”.

### **3.2.2 Atividades pedagógicas realizadas no CMEEI WA**

As atividades pedagógicas são diversificadas e atendem aos princípios da interculturalidade posto que este é um CMEEI pluriétnico e também recebe crianças não indígenas que residem no bairro Parque das Tribos. A este respeito o Sr. R21, 38, pai de aluno não indígena nos fez questão de enfatizar o porquê de seu filho participar das aulas na “Escolinha”: “Para nós que moramos em um bairro onde a maioria é indígena é importante participar, para aprender a língua indígena e estar presente nas reuniões, pois precisamos conhecer os costumes deles para conviver melhor”.

Nesta abordagem utilizaremos as atividades dos Projetos Pedagógicos e outras atividades realizadas para a análise da atuação deste na formação da identidade das crianças que são alunas do CMEEI.

No dia 01 de fevereiro de 2019 a professora Ana Cláudia Martins Tomas realizou uma reunião com a comunidade, pais ou responsáveis por alunos para expor suas propostas sobre o tema do projeto a ser desenvolvido no decorrer do ano letivo. Apresentou as seguintes sugestões: cultura indígena, identidade cultural, valorização cultural, conhecimento, tradicional, educação ambiental, artesanato ou artes: teçumes. Após realizada a votação, a maioria decidiu que a temática do projeto seria o artesanato.

Após esclarecimentos os presentes entenderam que era necessária uma pequena ajuda de custo para a aquisição do material para a realização das aulas práticas. A confecção de pulseiras, colares e brincos assumem uma atenção prioritária pois é dedicado tempo e destreza para a sua realização.

A professora explicou-nos que esta atividade não está voltada apenas para a confecção pura e simplesmente, mas que envolve um processo de criação dos grafismos que será empregado em peças como pulseiras, e que para isto é necessário conhecer a assimetria de desenhos, e também a combinação de cores que devem seguir uma sequência para que o desenho gráfico tenha coerência em seu formato.

Nesta atividade as crianças se apropriam de conhecimentos relacionados a sua etnia, buscam inserir características particulares de seu povo em seu trabalho artístico.

Em uma das manhãs durante a pesquisa de campo no CMEEI conversávamos, a professora e eu, e mencionou sobre a percepção que a comunidade tinha sobre o seu trabalho e relatou-me que consideravam a atividade apenas como uma brincadeira. A partir daí analisamos que seu trabalho possui importância posto que, inicialmente, o “brincar” na infância faz parte do processo de aprendizagem”. (BARROS, 2015, p. 85).

As peças confeccionadas estão sendo guardadas para apresentar em uma exposição que acontece todos os anos e que se chama Mostra Pedagógica dos Professores Indígenas, realizada pela GEEI/SEMED-Manaus que reúne o trabalho realizado pelas Escolas Indígenas, que estão localizadas em um TEE, e também os CMEEIs. Em 2019 foi realizada a 12ª edição do evento.

Uma outra atividade que destacamos que acontece neste CMEEI é o que está relacionado à música e dança indígena, a junção destes dois elementos da cultura nos conduzem ao que podemos denominar como referência desta escola, pois em eventos, feiras indígenas, ou em apresentações externas à escola, as crianças estão unidas, e juntas cantam e dançam um canto tradicional do povo *Ka'Apór*<sup>30</sup>, o *Maraka'Anandê*, que é cantado por Djuena Tikuna.

Em sua letra o *Maraka'Anandê*, a “festa de nossos maracás”, representa a junção e harmonia de todos os povos. Em passos ritmados, com batidas fortes de pés, iniciando em uma fila que em seu desenrolar conclui-se com a formação de um círculo, uma coreografia adequada em que até mesmo as crianças pequenas podem acompanhar. Nota-se a sincronia precisa de movimentos, o que revela que os pequenos dançarinos já convivem com o ritual de dança há bastante tempo.



**Figura 18.** Dança *Maraka' Anandê* sendo apresentada pelas crianças alunas do CMEEI WA durante a realização da Virada Sustentável – FAS em 28 de julho de 2019. Foto: Sandra Rejane V. de Almeida. Fonte: Pesquisa de Campo

<sup>30</sup> Os *Ka'apor* vivem no norte do Maranhão. Suas terras fazem limite, ao norte, com o rio Gurupi; ao sul, com os afluentes meridionais do rio Turiaçu; a oeste, com o Igarapé do Milho; a leste, com uma linha no sentido noroeste-sudeste quase paralela à rodovia BR-316. Os *Ka'apor* surgiram como povo distinto há cerca de 300 anos, provavelmente na região entre os rios Tocantins e Xingu. Talvez por causa de conflitos com colonizadores luso-brasileiros e com outros povos nativos, iniciaram uma longa e lenta migração que os levou, nos idos de 1870, do Pará, através do rio Gurupi, ao Maranhão. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ka%27apor> Acesso em 01 de mar de 2020.

A indumentária utilizada pode ser típica, como a das meninas que usam saias feitas de fibra de tucum (*Bactris setosa*), colares, cocares, dentre outros adereços, ou apenas confeccionadas em tecido branco de algodão, que remetem à lembrança de um tururi<sup>31</sup> e desenhadas com grafismos, como a dos meninos, enquanto que outras crianças que não possuem roupa tradicional, podem participar da mesma forma.

Diante da execução da dança as crianças assumem um papel importante na perpetuação das simbologias.

A música e a dança são comuns em rituais indígenas e são expressos na corporalidade que revelam sentidos e linguagens específicas como Silva (2002, p. 40) sugere: “ proponho aqui que a corporalidade seja entendida como mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimento, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação da criança índia”.

Durante um dos nossos trabalhos de campo (registro do Diário de Campo) ocorrida em 20 de setembro de 2019 as crianças aos poucos chegam ao CMEEI para participar das aulas da tarde, alguns com pontualidade outros tardam um pouco mais para usufruir dos ensinamentos da professora, neste dia assumo a turma, sou aceita e identificada como “uma professora” e uma “pessoa de casa”. A aula inicia com atividades feitas no caderno, sendo que alguns dos alunos o esqueceram ou não possuem, no mesmo instante solucionamos o problema com a utilização de papel A4 e alguns lápis de cera e pincéis hidrocor.

Após esta atividade converso com as crianças presentes sobre a escola regular que frequentam, e relatam que já estão quase de férias, pois o prédio da escola está sendo reformado, mas que estavam frequentando as aulas em uma outra escola que havia cedido algumas de suas salas para que pudessem finalizar o letivo.

A aluna C03, 10, conta-me que cursa o 4<sup>o</sup> (quarto) Ano do Ensino Fundamental, atrasou um ano na vida escolar, precisou repetir de ano. O fato ocorrido com a aluna C03 não é algo isolado, mas corriqueiro entre eles, como no caso de muitas crianças alunas do CMEEI que nunca frequentaram a escola apesar do critério de

---

<sup>31</sup> O tururi é confeccionado a partir das fibras vegetais flexíveis que recobrem a palmeira denominada ubaçu (*Manicaria saccifera*), ou seja, é casca de árvore. Esta fibra passa por um processo de lavagem das impurezas e amaciamento, e posteriormente ocorre a drenagem e secagem, ele adquire a cor castanho escuro. O tururi é utilizado na produção de artesanatos.

obrigatoriedade de idade, pois em algumas situações há dificuldade de deslocamento para as escolas próximas do bairro.

Destacamos que para esta localidade há o transporte escolar municipal, porém segundo o relato de algumas mães as crianças menores são poupadas por considerarem desnecessário o deslocamento para lugares distantes:

Em continuidade ao seu relato, estou sentada próximo ao banner do Mapa Situacional do bairro, o mesmo identifica através de legendas as etnias indígenas que ali residem. Instigando as crianças acerca do documento, a aluna C03 revela afinidade e domínio e conta-me sobre os símbolos de cada etnia ali presente.

Em sua fala a criança conta a mim e aos seus colegas, fatos interessantes sobre as etnias dando um especial destaque ao símbolo gráfico que identifica o povo Piratapuaia: “é ao contrário o grafismo deles com significado de que eles comem gente”<sup>32</sup>, e no mesmo instante as outras crianças olharam para mim com olhares de interrogação, e precisei explicar-lhes que isso acontecia antigamente e que agora não mais, sendo que a aluna que relatou o fato confirmou veemente a minha explicação através de gestos corporais e faciais.

Nesta declaração nota-se que o universo infantil destas relações está permeado das histórias sobre os costumes característicos de cada etnia e que em certos momentos percebem-se situações de estranhamento ao que lhe é diferente, permitindo a percepção de uma dicotomização que coloca limites à compreensão neste processo de interação e estabelecendo os critérios de pertencimento de cada povo, inclusive o seu próprio. (BARTH, 2000, p.34).

Conclui-se nestas abordagens que estas atividades se consagram com inerentes ao processo educativo e pode-se vislumbrar a identidade cultural destas crianças como fundante para as suas futuras decisões em meio a convivência da qual faz parte e atua de forma decisiva.

---

<sup>32</sup> A antropofagia dos povos indígenas é relatada amplamente nos relatos de viajantes partir do século XVI tal como em Florestan Fernandes (1989) Descrevem os rituais de canibalismo não como uma mera fonte de alimentação destes povos, mas que possuíam um simbolismo com demonstração de triunfo sobre os inimigos, descrevendo: [...] as conexões socioculturais das ações canibalísticas, é possível distinguir, de acordo com as explanações dos autores quinhentistas e seiscentistas, três motivos para o canibalismo tupinambá. Um deles seria a *vingança* contra os inimigos”. (p. 215).



### **3.3 Abordagens Teórico-Metodológicas**

Em busca de uma abordagem que descreva e compreenda o contexto estudado buscamos analisar nossos achados dentro das observações, conduzidos pela abordagem etnográfica, tendo a observação participante e os registros do Diário de Campo como suportes a fim de alcançar aquilo ao que Clifford Geertz (2017) chamou de “descrição densa”, para isto consideramos fundamentais o apoio bibliográfico da teoria de Fredrik Barth (2000), Poutignat e Streiff-Fenart (2011), Bernal (2009) e Cardoso de Oliveira (2006). Isto porque nossas indagações permeiam o contexto das relações sociais que ocorrem em diversas situações nos quais as crianças estão inseridas, e neste estudo buscou-se englobar as relações familiares, com a comunidade e com a escola, destacando que estas relações estão estritamente ligadas aos princípios de valores e afirmativas das identidades estudadas.

#### **3.3.1 Procedimentos para recolhimento de informações**

Para realizar esta etapa da pesquisa foi necessário submeter o projeto de pesquisa à análise do Comitê de Ética, da Universidade Federal do Amazonas – CEP-UFAM, que após a sua aprovação, seguiu para a análise da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, a qual aprovou a pesquisa, desta forma pudemos dar início à coleta de dados junto aos participantes da pesquisa.

Destacamos que este estudo não necessitou de autorização da FUNAI por se tratar de uma pesquisa envolvendo povos indígenas que residem em área urbana e sua realização se deu em um ambiente gerido pela Prefeitura Municipal de Manaus, e desta, obtivemos a autorização para realização desta investigação através da avaliação do projeto de pesquisa pela SEMED-Manaus.

Nossa aproximação às comunidades envolvidas ocorreu através de orientações da SEMED a qual indicou-nos os CMEEIs existentes em área urbana e a partir de então fizemos os primeiros contatos com as professoras.

### **3.3.2 Participantes da Pesquisa**

O público alvo desta pesquisa envolveu crianças que são alunos dos dois CMEEIs, pais ou responsáveis por alunos e as docentes das referidas escolas.

As entrevistas semiestruturadas foram direcionadas aos adultos, professoras e pais ou responsáveis por alunos dos CMEEIs, objetivando conhecer suas origens étnicas e territoriais, suas experiências e opiniões nas relações com a escola, com a família e com a comunidade nas relações sociais.

As entrevistas com as docentes objetivaram conhecer suas histórias de vida, formação acadêmica e atuação profissional, suas visões acerca da importância de suas atividades docentes e relevância de suas contribuições para a compreensão da construção da identidade das crianças ao considerar estes aspectos relevantes para aprofundar a análise feita sobre a influência que podem exercer sobre a aprendizagem de seus alunos.

Aos pais buscou-se ouvir suas opiniões a respeito dos trabalhos realizados nos CMEEIs, e para isto utilizamos um roteiro de perguntas que nortearam o trabalho e flexibilizaram a fala destes participantes da pesquisa.

O trabalho realizado com as crianças necessitou de cuidados e critérios mais específicos e eficazes, utilizando métodos lúdicos, com a abordagem baseada em uma entrevista dialógica e a contação de histórias para melhor envolvê-los com a temática estudada (COHN, 2009, p. 45). Como parte deste procedimento após a conversa dialogada utilizou-se o recurso do desenho dirigido, pois sugeriu-se às crianças a representação pictórica que melhor definisse sua participação como aluno do CMEEI,

Através deste recurso obtivemos mensagens importantes sobre as percepções das crianças acerca de suas vidas como crianças que participam como sujeitos ativos em sua escola, comunidade e demais relações em que estão inseridos.

### **3.3.3 Procedimentos de Construção de análise dos dados**

No CMEEI WA realizamos a entrevista dialógica que foi previamente autorizada pelos responsáveis dos alunos e pela professora Ana Claudia Martins Tomas.

Preparou-se o ambiente de forma acolhedora e lúdica, utilizou-se música para cativar a atenção das crianças, com apoio de recurso visual que representava a figura do CMEEI: uma pequena casa, na qual a porta principal se abre e em seu interior está colado um pequeno espelho, e desta forma a criança podia ver a sua imagem refletida ali, conforme a solicitação da música a criança era convidada a falar o seu próprio nome. A música utilizada refere-se a um pequeno verso cantado que é usado para recepcionar crianças ao chegarem à escola:

Quem chegou?

Quem chegou à Escola aqui?

Foi o (a): (Nome da criança)

Que prazer revê-lo aqui oh, oh, (Nome da criança).

(Autor Desconhecido)

Para a realização desta atividade a professora do CMEEI deixou-nos à vontade, preferiu realizar as atividades burocráticas do trabalho, ausentando-se do local.

### **3.3.4 Análise de dados: resultados da Pesquisa**

Durante a realização da atividade as crianças demonstravam reações diversas que podiam ser percebidas em suas expressões faciais: sorrisos, surpresas, admiração e olhares tímidos. A música utilizada trouxe um clima amigável e revelou confiança na pesquisadora, assim tivemos a oportunidade de conversar com naturalidade com elas.

As cadeiras da sala foram organizadas em formato de semicírculo a fim de envolver a todos. Estavam presentes alunos das mais diversas faixas etárias: de 03 a 11 anos, e todos indiscriminadamente puderam participar.

A abordagem do tema da pesquisa foi inserida através do uso de uma obra da literatura infantil atual “Sou indígena e sou criança” (OBEID, 2014) que descreve em versos as vivências de um curumim que vive em sua aldeia entre os limites da sociedade globalizada.

O personagem descreve as particularidades culturais pertencentes ao seu meio social e confirma a sua importância para a manutenção da cultura de seu povo e relata que usufruiu dos benefícios oriundos das tecnologias, das brincadeiras das crianças não indígenas e se considera muito feliz por ser indígena e em assumir a sua identidade cultural. (OBEID, 2014, p. 20).

Apresentou-se o título e autor da obra, as páginas com as gravuras e os versos iam sendo lidos e comentados à medida que a leitura avançava. Alguns demonstravam interesse em ouvir a narrativa e outros em contribuir com os questionamentos que se seguiam. As crianças receberam a história demonstrando muito interesse e corresponderam satisfatoriamente ao diálogo.

À medida que a contação da história ia acontecendo as experiências iam sendo relatadas pelas crianças. Em alguns momentos havia a necessidade de intervenção da pesquisadora para explicar elementos relacionados a cultura indígena que elas desconheciam.

O tema foi iniciado com perguntas relacionadas ao ser criança: o que é ser criança? Se todos presentes eram criança? As respostas foram afirmativas, apesar de alguns presentes estarem no limiar entre infância e adolescência. Em sequência a segunda pergunta instigadora: todos são indígenas? Antes das respostas houve um momento de silêncio, posteriormente veio a resposta afirmativa dos alunos com maior maturidade cronológica e de alguns com menor idade: C05, 9 anos, C04, 10 anos, C03, 10 anos, C19, 5 anos e C08, 6 anos.

A aluna C03 é uma aluna muito participativa e expressiva, a todas as atividades se faz presente, sua mãe R03, é voluntária no CMEEI e ajuda a preparar o lanche que é servido às crianças. Durante uma entrevista com esta senhora, relatou-nos que seus pais eram indígenas, mas que ainda na infância ficou órfã, e por esse motivo desconhece suas origens étnicas. Residem no PT desde 2015, ela e o esposo enfrentam dificuldades para sustentar a família, o único sustento é a venda de dindin que ela e o esposo o fazem nas ruas do bairro. Diante das dificuldades em desenvolver um trabalho que gere uma maior renda e possibilite melhores condições à família, declara-nos: “Estamos aguardando apenas o encerramento do ano letivo para ir embora de volta ao município de Coari (AM), somos de lá, aqui não tem trabalho, só não iremos embora se nossos planos derem certo, agora que compramos

essa máquina de fazer o vinho de açaí, vamos ver no que dá. ”, na expectativa de mudança da situação em que vivem.

Dentro desse histórico, C03 assume suas origens e adota para si uma identidade étnica, autodeclara-se como pertencente à etnia Kokama, pois conforme o relato de sua genitora há probabilidades de que esta seja a sua origem étnica. Tal fenômeno é citado por Barth como “mudança de pertencimento” (2000, p. 44-45), e em Cardoso de Oliveira é nominado como a “identidade possível”. (2006, p.75).

A identidade simbólica é explicada por Poutignat e Streif-Fenart (2011, p.77) como condensadora de uma identidade que persiste como forma de manter sua existência frente às imposições assimilacionistas das sociedades acolhedoras como concluem:

[...] pode declinar com a sequência do processo de assimilação, mas é igualmente possível que ela prossiga até mesmo na quinta, até mesmo sexta geração. Não podemos considerá-la como fenômeno permanente, mas nada permite que se preveja sua duração nem as condições que irão acarretar seu desaparecimento[...].

Ratifica-se que este fenômeno ocorre neste contexto devido a uma necessidade da criança em pertencer ao grupo, e ao adotar uma identidade a mantém integrada e obtém a capacidade de agência para interagir em seu meio de relações sociais.

Houve também respostas negativas quanto a um pertencimento étnico, entretanto em momentos anteriores fui informada pela professora que estas crianças eram pertencentes à etnia Baré: C09, 8 anos, C010, 7 anos, C011, 7 anos, C012, 9 anos, e C013, 10 anos. Observamos aqui que a negação identitária ou manipulação da identidade, decorre do processo de estigmatização resultante das vivências, pois nas palavras de Cardoso de Oliveira quando “escamoteá-la significa um ganho social ou um aumento na taxa de respeito”. (2006, p. 46).

Estas mesmas crianças em outras situações, nas visitas realizadas em dias posteriores, no momento em que cantávamos canções em línguas *nhengatu* que envolviam o movimento corporal, permaneciam sentadas sem a intenção de interagir cantando e movimentando o corpo como solicitava a letra da música, demonstrando resistência em participar da atividade.

Algumas crianças naquele momento escolheram permanecer em silêncio, mas em momento particular me relataram serem primos e pertencentes às etnias Piratapuia e Tariano: C014, 8 anos, C017, 6 anos, e C016, 6 anos.

Durante a sequência da história o verso abordava o tema, brincar, tiveram a oportunidade em comentar sobre suas brincadeiras preferidas, dentre elas o futebol em frente à “Escolinha” após as aulas, ao final da tarde a professora libera a bola para uma partida entre os meninos em frente à escola, porém em dado momento as meninas fizeram questão de frisar que apenas os meninos gostam de futebol, elas preferem outras brincadeiras, tal como a queimada que durante uma partida pude observar que é uma atividade que envolve todos em gênero e faixa etária.



**Figura 19.** Jogo de Queimada realizado entre as crianças, após o encerramento da aula no CMEEI WA. Foto: Sandra Rejane V. de Almeida. Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

O trecho que se refere à Cosmologia e aos mitos indígenas ao serem abordadas durante a história, as crianças admitiram que desconheciam o tema. Poucas crianças ouvem histórias indígenas em suas famílias ou na escola. Apenas o aluno C05 afirma conhecer lendas, mas quando questionado sobre qual lenda teria conhecimento não soube exemplificar, respondendo: “Não sei...”

Observa-se nesta abordagem uma deficiência acerca da manutenção do conhecimento de aspectos fundamentais as tradições culturais dos povos indígenas.

Ao serem interrogados sobre os utensílios indígena, seus nomes e utilidades, os que são produzidos pela cestaria e cerâmica, não souberam citar e falar ou sua funcionalidade, foi necessária uma intervenção e mostramos-lhes o tipiti, apenas conheciam o seu nome, apenas o aluno C04 relatou-me uma breve descrição sobre a função deste instrumento de trabalho: “Faz farinha, tira aquele negócio da mandioca lá, a água”. Segundo aspecto que as crianças revelaram pouco conhecimento. Entretanto contaram-nos sobre as aulas de artesanato que tiveram com a professora Cláudia, na qual eles fabricam pulseiras, cordões, cocares, brincos, anéis e flechas.

“Pinto o corpo com urucum...” (OBEID, 2014, p.13). Durante a discussão relacionada a este trecho todos quiseram participar e opinar, pois sobre o tema pintura corporal, as crianças demonstraram um particular interesse, pois conhecem a função do produto, que é bastante utilizado durante as festividades que acontecem na comunidade e nas Feiras Indígenas que ocorrem periodicamente. “É de pintar a pele”, falou-nos C05, “usamos para fazer grafismo na pele”, complementa C04.

Durante a realização da Feira Indígena na comunidade pode-se observar que as crianças fazem fila para realizar a pintura corporal para participar do evento e neste sentido não existe constrangimentos em utilizá-los.

A contação da história teve prosseguimento e as crianças permaneciam envolvidas e mencionou-se a questão pertinente aos alimentos que provêm da natureza, dado o verso: “Na palmeira do açaí todo mundo quer subir” (OBEID, 2014, p.14). C05 relata: “eu já subi em um açaizeiro utilizando uma peconha e consegui apanhar um cacho do fruto”. A história contada pela criança revela o seu conhecimento sobre a técnica utilizada pelos povos tradicionais sobre a forma de como se deve subir em um açaizeiro e como proceder para recolher o fruto, independente do relato ser verdadeiro ou não.

Conforme nos relata a história contada no que diz respeito à disputa de territórios entre indígenas e não indígenas e o direito de ter seu território demarcado, o aluno C05 nos fez o seguinte comentário a este respeito: “Nós não deixa, nós pega arco e flecha”, a fala da criança ressalta que mesmo longe dos grandes conflitos que existem pela posse das TIs, esta é uma realidade que os persegue, sendo este mais um dos problemas que marcam suas infâncias.

O local onde fica o bairro PT e o CMEEI WA é um território de ocupação e está em constante conflito entre os indígenas ali residentes e os supostos proprietários do local que em anos anteriores buscaram medidas judiciais e a força policial para a retirada dos indígenas e a reintegração de posse.

As crianças mencionaram uma realidade que é a questão de disputa de territórios com os não indígenas, entretanto observamos que se trata de um problema que não envolve apenas os adultos, pois afeta as crianças indiretamente, ao observarem as lutas sociais enfrentada pelos pais e pela comunidade, sofrendo as penalidades impostas pelos interesses dos adultos.

Após a entrevista com as crianças sugerimos uma atividade de desenho e pintura voltados para os temas abordados na contação de história e nelas as crianças descreveram suas infâncias, suas brincadeiras preferidas e o ambiente escolar.



**Figura 20.** Arte realizada por criança durante a coleta de dados no CMEEI WA – Desenho representado a Escola Indígena. Foto: Sandra Rejane V. de Almeida. Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Este mesmo procedimento foi realizado no CMEEI AA, entretanto algumas modificações no contexto surgiram. Com a presença da professora, pais, alunos adolescentes, alunos adultos e demais membros da comunidade escolar, as crianças manifestaram suas opiniões de forma mais velada.



Ao introduzirmos o assunto os adultos ficaram propensos em relatar às crianças os costumes peculiares ao povo apurinã e um dos temas mais abordados foram as festas, *xiguiné*, festas noturnas que estão presentes a e as histórias apurinãs que são trabalhadas diariamente.

Uma das formas de expressão está presente nos desenhos que realizaram a respeito das histórias e de sua percepção a respeito do CMEEI AA. Os quais deixam explícito que sua identidade está circunscrita ao ambiente escolar, familiar e com comunidade indígena, as mesmas pouco comentam sobre situações de interação com a sociedade externa, não que isto não ocorra, mas que do ponto de vista da identidade étnica suas relações estão restritas ao ambiente da escola indígena.

Sem embargo dentro das relações com a sua própria comunidade elas encontram maior liberdade para manifestarem o seu pertencimento identitário. Isto foi percebido no momento em que interagem com o grupo, inserem-se de forma gratuita nas atividades que realçam suas identidades.

A aluna C01, que atuou na peça Opita como a *laitxipanero*, demonstrando seu conhecimento quanto a história e o sentido que sua personagem representa para a vida e para morte de uma pessoa querida, enfatiza com singularidade: “Eu não sou como ela, apenas fiz o papel dela”.

Na análise destas entrevistas é observada a partir da realidade social e histórica que está circunscrita no contexto dos povos que residem nos locais pesquisados, e entende-se que o multiculturalismo presente fortalece a relação de interdependência ou simbiótica que é descrita por Barth (2000, p. 39) e a partir daí compreende-se que a identidade é construída a partir das experiências nas relações sociais e que é um processo adquirido e aperfeiçoado no decorrer do tempo. (HALL. 2006, p. 38).

Há nestas relações do indígena com a sociedade que os cerca uma estrutura que evidencia a necessidade da formação da identidade, pois é a partir desta afirmativa que está o fundamento para interagir no meio urbano, o nicho ecológico descrito por Barth (2000, p. 40) que requer um posicionamento destes grupos, no qual a manutenção da fronteira identitária é fator vital para a sobrevivência cultural, social e política.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As motivações para esta pesquisa originam-se da necessidade em compreender as relações preexistentes e muito exploradas no campo da antropologia acerca da urbanização de povos indígenas, entretanto o foco destes olhares estão voltados em sua maioria para o indígena em sua vida adulta, pouco se tendo dito sobre as crianças que estão presentes nestas relações que em muitas ocasiões são conflituosas. Poucos olhares observaram como as crianças indígenas que residem nos contextos urbanos enfrentam os desafios no cotidiano com suas famílias, comunidades ou nas escolas que em dados momentos geram conflitos e tendem a enfrentá-los sozinhos sem a atenção de um adulto que o compreenda ou o ajude a resolvê-los.

Esta busca foi orientada por objetivos norteadores tendo em vista a necessidade em pesquisar a dinâmica dos trabalhos realizados pelos CMEEs da Rede Pública de Ensino de Manaus e a forma como estes contribuem para a construção da identidade de crianças indígenas que residem na área urbana de Manaus e conjuntamente a este fator, analisar o papel da família e da comunidade em que está inserida neste processo, ampliando a visão desta totalidade.

A partir da abordagem que nos propusemos analisar, a identidade da criança indígena que migra com suas famílias para as áreas urbanas, pois sabemos que pesquisar as questões pertinentes à infância é sempre uma atitude que requer cuidados, principalmente em se tratando da infância indígena pois elevam as questões a níveis de responsabilidades que são ainda maiores, pois sempre surgem configurações com diversas matizes que são pincelas a partir de hábitos e costumes diversos delineados por uma variedade de etnias.

Considerando esta amplitude não nos é permitido afirmar a existência de uma única concepção acerca da criança, mas uma variedade de infâncias que iniciam no seu próprio contexto social e expandem-se a outras linhas fronteiriças pré-estabelecidas por suas características culturais e étnicas.

Certamente que iniciar uma pesquisa com povos indígenas, e em nosso caso específico com crianças indígenas, é sempre uma ação revestida de desafios que necessitam ser superados a cada etapa, que vão desde as escolhas dos povos a serem estudados e dentro deste círculo de pessoas, delimitar os perfis que completam

os requisitos propostos no projeto inicial da pesquisa, que ao se desenrolar as peças do quebra-cabeça vão perfeitamente se encaixando.

O conhecimento que faz parte da historiografia da criança indígena que encontramos na pesquisa bibliográfica desvela aspectos importantes sobre a infância indígena que é cercada pela educação familiar e educação escolar, está imbuída de intenções ambivalentes que a acompanharam e a redesenharam a partir do início da colonização do Brasil e por esta descrição historiográfica possibilitou-nos um aporte para que pudéssemos compreender principalmente a forma como se revela a educação escolar indígena nos dias atuais, oportunizando uma compreensão do contexto atual e como ocorrem as lutas de educadores indígenas para modificar os objetivos e intenções da Escola Indígena.

A pesquisa de campo fundada na abordagem etnográfica firmou-se uma detentora do desvelamento das idiossincrasias contidas em cada CMEEI pesquisado, apresentando uma diversidade peculiar tal como cada etnia indígena se revela através de seus sistemas simbólicos, levando-nos a perceber como para os alunos do CMEEI AA a escola está centrada nas histórias e no estudo da língua apurinã dentre outros aspectos relacionados à tradições deste povo como o costume dos cânticos noturnos e a produção das bebidas fermentadas, o ĩari, que são vinhos de diversas frutas , enquanto que no CMEEI WA o artesanato, as danças culturais indígenas, as feiras indígenas, são expressões que se expandem para o entorno da abrangência da comunidade, que totaliza um bairro todo, o Parque das Tribos, alargando suas relações multiculturais e diversificando as simbologias referentes à resistência indígena no contexto urbano.

Tornou-se fundamental para compreender como os CMEEIs atuam, com o caráter de instituições escolares, apresentando uma pedagogia e didática específicas, através dos saberes dos povos indígenas. Foi possível constatar como estes têm contribuído para complementar o conhecimento da criança acerca de sua etnia e a partir daí assumir uma identidade de forma consciente incluindo sua repercussão frente à sociedade, pois consideramos que se trata de um paradoxo estabelecido socialmente, comunidade indígena e comunidade urbana, pois tal ambiguidade não deveria existir, ao contrário, a criança deve ser considerada e vista a partir de sua singularidade infantil.

As experiências vividas no campo da pesquisa trouxeram-nos a constatação acerca da identidade da criança, a saber, a gratuidade em identificar-se como indígena presente nas atitudes na maioria dos participantes da nossa pesquisa demonstrando-a como algo satisfatório, liberto de estigmas que descaracterizam as práticas contidas nos princípios da alteridade, ainda que em certos momentos tenhamos presenciado a negação de algumas crianças quanto a sua origem étnica, considerando que são efetivamente indígenas de nascimento, mas que preferem não se identificar ou evitam falar sua identidade. Tal fato é compreensível, tendo em vista que os desdobramentos das relações sociais fora da comunidade indígena revelam-se atroz, forçando a criança a desenvolver desde cedo um mecanismo de defesa para subsistir neste processo em que a cultura dominante preenche as configurações do contexto urbano.

Apesar desta constatação acerca da contribuição dos CMEEl's para a fundamentar a construção da identidade da criança é evidente considerar que a instituição dos núcleos familiares e a comunidade são elementos basilares para que esta estrutura permaneça fecunda, e atuam como os principais orientadores da formação da identidade da criança que se encontra no processo de construção, sendo que a família e a comunidade são os que iniciam esta função, e assumem o papel de prógonos<sup>33</sup> dessa identidade, para posteriormente entrar no âmbito do CMEEl.

E neste ambiente relacional percebemos a presença da criança não indígena que interage com as crianças indígenas nos espaços da comunidade e da escola, estabelecendo relações de trocas culturais importantes para dinamizar a aprendizagem de ambas.

Dentre os diversos símbolos encontrados na pesquisa tivemos a oportunidade de definir, apoiados pela análise das epistemologias que direcionaram este trabalho, que a identidade não está referendada apenas a partir da presença de determinado aspecto cultural, pois uma criança não será mais indígena por apresentar maior predominância de um conhecimento sobre sua etnia indígena, como por exemplo a língua materna, ou menos indígena pela ausência de um determinado símbolo de sua cultura.

---

<sup>33</sup> Precusores pertencentes a uma geração anterior que detêm o conhecimento necessário para embasar a construção de uma identidade.

Conforme disposto em nossos diálogos, encontramos nos CMEEs estudados um verdadeiro refúgio das línguas indígenas apurinã e do *nhengatu*, dentre outras que presenciamos no CMEEI WA. Encontramos também outros símbolos que fazem parte de culturas milenares que estão sendo preservados e vivificados na área urbana de Manaus por estas instituições de ensino. Essa observação se verifica através destes povos indígenas que inicialmente apresentam um caráter educacional, mas que em seu dia a dia assumem bandeiras de luta e resistência através de suas atividades cotidianas, como no envolvimento em eventos indígenas na comunidade, no estudo as línguas indígenas, na troca de experiências da diversidade indígena presente no dia a dia, nas investidas para a perpetuação dos saberes tradicionais, pois necessitam assumir estes enfrentamentos sociais.

A partir destas evidências encontradas e contrariando o que os órgãos e leis federais estabelecem como parâmetros que possibilitam o amparo aos povos indígenas aldeados, encontramos no contexto urbano as situações de desamparo pelos motivos evidentes acentuados pela polêmica defesa de que estes indígenas desaldeados não seriam considerados como indígenas.

Ratificamos aqui a necessidade de que esta definição seja reavaliada pois este é um tema atual que poucas instituições governamentais têm abordado e dado a ele a devida atenção como outras que ocorrem a partir da existência dos CMEEs por parte do governo municipal de Manaus.

Portanto, para a criança, a necessidade de assumir sua identidade em um contexto que lhe é novo destaca que sua interação social depende de suas bases de conhecimento, que foram construídas a partir das aprendizagens com seus pares, o que possibilita que a mesma intervenha de forma satisfatória em suas relações como agente interventora e modificadora destas relações.

Esta pesquisa possibilitou a contemplação de fatos que advém das migrações territoriais e verificamos que elas não se constituem como empecilhos que limitam a identidade que um indivíduo a leva consigo, principalmente no tocante às crianças que se demonstram solícitas com a identidade assumida a partir de convívio com a família, a comunidade e a escola, pois verificamos o fato de que a expansão do território torna-se simbólica para que haja a continuação das simbologias, que revelam-se significantes e necessárias neste novo ambiente.

Os territórios de origem são apenas limites geográficos e não retêm as identidades que são assumidas alhures. E diante de tais mudanças que exigem novas adequações, consideramos que as relações sociais multiculturais em ambientes variados são fundamentais para que haja interações entre povos que dividem o mesmo contexto.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABREU, Stela Azevedo. Os apurinãs: teses e dissertações. In: SANTOS, Gilton Mendes dos (Org.). **Álbum Purus**. Manaus: EDUA, 2011.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia de Bolso. 2012.
- ARIÈS, Phileppe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BARROS, João Luiz da Costa. **O brincar e suas relações interculturais na escola indígena**. Curitiba: Appris, 2015.
- BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios Etnoeducacionais: resituando a educação escolar indígena no Brasil. **Proposições**, Campinas. v. 26, n. 2, p. 143-161, 2015.
- BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índio urbanos**: Processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus. Manaus: EDUA, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, 28 de maio de 2009.
- BRASIL. **Dossiê Iphan 7**: Cachoeira de Iauaretê. Brasília: Iphan. 2007.
- BRASIL, Fundação Nacional do Índio. **Informações sobre os índios e sobre a questão indígena no Brasil**. Serviço de Divulgação – SEDIV. Brasília, 2010.
- BRASIL, Fundação Nacional do Índio. **Levantamento etnológico das Terras Indígenas do Complexo do Médio Purus II**: Paumari do lago Marahã, Paumari do rio Ituxi e Jarawara/Jamamadi/Kanamati, Brasília: FUNAI/PPTAL/GTZ, 2008.  
Disponível em:  
[http://cggamgati.funai.gov.br/files/6014/8829/2168/levantamento\\_etnoecologico\\_purusII.pdf](http://cggamgati.funai.gov.br/files/6014/8829/2168/levantamento_etnoecologico_purusII.pdf) Acesso em: 20 de set de 2019.
- BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em:  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acesso em: 01 de jul de 2020.

BRASIL. **Lei nº9.394/96, de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8. Ed. Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação de Publicação.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.1989.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre a etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15. 2006.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. Cultura e mercado na Amazônia da borracha. In: SANTOS, Gilton Mendes dos (Org.). **Álbum Purus**. Manaus: EDUA, 2011.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças dos Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. 500 anos: caminhos da memória, trilhas do futuro. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. 1994.

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes. MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. NUNES, Ângela (Org.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global. 2002.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

COSTA, Mauro Gomes (Org.). **A ação dos salesianos de Dom Bosco na Amazônia**. Brasília: editora Dom Bosco. 2008

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FACUNDES, Sidney da Silva. **The language of the apurinã people of Brasil (Maipure/ Arawak)**. Tese (Doutorado em Linguística) – State University of the New York, Buffalo, 2000.

FACUNDES, Sidney da Silva; NEVES, Alana Samara Melo; LIMA-PADOVANI, Bruna Fernanda de. Estudos comparativos sobre apurinã baseado em documentos antigos. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**. Vol. 10, n.1, Belém, Jan./Apr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-812220150001000007> . Acesso em 01 de mar de 2020.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos tupinambás**. São Paulo: Hucitec/ Brasília: UnB. 1989.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. 3ª. ed. São Paulo: Globo. 2006.

FERREIRA, Ana Patrícia Chaves. **A língua apurinã: um processo de revitalização de uma língua minoritária**. 2013. Disponível em: <http://comin.org.br/static/arquivos-publicacao/A-lingua-apurina-artigo.pdf>. Acesso em: 29 de jan de 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.



FREIRE, José Ribamar Bessa. **Da língua geral ao português**: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro, RJ. Tese (Doutorado em Literatura Comparada). Instituto de Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2003.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana**: um desafio intercultural. Manaus, Am. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas. 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GILES, Thomas Ransom. **Dicionário de filosofia**: termos e filósofos. São Paulo: EPU, 1993.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Ciência da lógica**. São Paulo: Barcarolla, 2011

HERNADÉZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KROEMER, Gunter. **Cuxiuara**: o Purus dos indígenas: ensaio etnográfico sobre os índios do Médio Purus. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) **História social da infância**. São Paulo: Cortez. 1997.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez. 1997.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOPES DA SILVA, Aracy. MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. NUNES, Ângela (Org.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global. 2002.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. Manaus: Valer, 2015.

MACHADO, Micheli Alves. **Educação Infantil**: criança guarani e kaiowá da reserva indígena de Dourados. Dourados, MS. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2016.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONE, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes pedagógicas da educação escolar indígena do município de Manaus**. Manaus. 2017.

MARX, Carl: **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONE, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELATTI, Delvair Montagner; MELATTI, Julio Cezar. A criança Marubo: educação e cuidados. In: Eunice M. L. Soriano de Alencar (Org.). **A criança na família e na sociedade**. Petrópolis : Vozes, 1982.

MELATTI, Julio Cezar. Enigmas do corpo e soluções dos panos. In: Roberto Cardoso de Oliveira – **Homenagem**. Campinas: IFCH – Unicamp, pp. 143-166, 1992. Disponível em <http://www.juliomelatti.pro.br/artigos/a-enigmas.pdf>. Acesso em: 05 de fev 2020.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. (Org.) **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MORIN, Edgar. **As duas globalizações: complexidade e comunicação; uma pedagogia do presente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MULLER, Regina Polo. As crianças do processo de recuperação demográfica dos Asurini do Xingu. In: SILVA, Aracy Lopes. MACEDO. Ana Vera Lopes da Silva. NUNES, Ângela (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global. 2002.

NASCIMENTO, Mary Celina Barbosa do; LOPES, Telma Jannuzzi da Silva. O imaginário infantil: a importância dos contos de fadas no desenvolvimento da criança. In: **Seminário Internacional de representações Sociais, Subjetividade e Educação** - SIRSSE, 1, 2011. Curitiba: EDUCERE, 2011. p. 16425-16435.

NAVARRO. Eduardo de Almeida. O último refúgio da língua geral no Brasil. **Estudos Avançados**. vol.26, n. 76. São Paulo. Set./Dec. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142012000300024> . Acesso em: 05 de dez de 2019.

OBEID. César. **Sou indígena e sou criança**. São Paulo: Moderna, 2014.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. **O nosso governo: os ticunas e o regime tutelar**. São Paulo: Marco Zero, 1988.

PINTO, Renan Freitas Pinto. A viagem das ideias. **Estudos Avançados**, v. 1, n. 1, p. 97-114, 2005.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. 2. Ed. São Paulo:Unesp, 2011.

REIS, José. Uma epistemologia do território. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, vol. 13, n. 1, 2005.

SANTOS, Fabricio Lyrio. A expulsão dos jesuítas da Bahia: aspectos econômicos. **Revista Brasileira de História**. vol. 28 n. 55, São Paulo Jan/Jun 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882008000100009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882008000100009). Acesso em: 16 de jun de 2020.

SANTOS, Glademir Sales dos. **Territórios pluriétnicos em construção**: a proximidade, a poiesis e a práxis dos indígenas em Manaus. Manaus, Am. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Instituto de Filosofia de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 15. ed. Rio de Janeiro: Record. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados. 2013.

SCHIEL, Juliana. **Apurinã**: povos indígenas do Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo:apurin%C3A3>. Acesso em: 24 de jul de 2019.

SILVA, Aucionílio Bruzzi Alves. **As tribos do Uaupés e a civilização brasileira**. O método civilizador salesiano. O índio tem o direito de ser civilizado? Belém: S.D.B. 1978.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.): **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Artemis de Araújo. **O corpo na ritualística do povo Tikuna**. Manaus: EDUA, 2014.

SOARES, Artemis de Araújo. A simbologia da pintura e decoração corporal. In: TORRES, Iraildes Caldas; FROTA, Karla Patrícia Palmeira; TORRES NETO, Diogo Gonzaga (Org.). **Amazônia: cultura e desenvolvimento**. Olinda: Livro Rápido, 2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n.13, p.11-25. 2007

TIKUNA, Djuena. **Maraka'anandê**. Manaus: Atrium Music, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana** 2(2), p.115-144, 1996.

WEBER, Max. **Economia y Sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica. 1992.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. **Escolas de branco em malocas de índio**. Manaus: EDUA, 2000.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Igreja e indígenas do Alto Rio Negro: dos internatos à escola bilíngue. **Dialógica**. Manaus: CEFORT- UFAM: n. 01 vol. 01. 2006. Disponível em: <http://cefort.ufam.edu.br/dialogica/files/no1/Vol01-07-igreja%20e%20indigenas%20do%20alto%20rio%20negro.PDF>. Acesso em: 22 de mai de 2020.

## **ANEXOS**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Centros Culturais: proposta para o fortalecimento da identidade de crianças indígenas residentes em Manaus.

**Pesquisador:** SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA

**Área Temática:** Estudos com populações indígenas;

**Versão:** 7

**CAAE:** 07209018.0.0000.5020

**Instituição Proponente:** Instituto de Ciências Humanas e Letras - ICHL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.554.104

**Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas do arquivo contendo as Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1248726.pdf de 01/07/2019) e do Projeto Detalhado (PROJETOPESQUISA.pdf, de 28/03/2019).

**INTRODUÇÃO**

A finalidade desta pesquisa é a identidade cultural da infância indígena dentro de um contexto urbano, cujo problema tem seu foco direcionado à convivência destes com a sociedade envolvente, por considerar muito próximas suas relações sociais com outras crianças e adultos, torna-se iminente este processo. Neste sentido tenciona-se a realizar uma análise do trabalho dos Centros Culturais Educacionais, por apresentarem atividades de cunho didático e pedagógico. A partir desta perspectiva buscamos uma análise de todos os aspectos que envolvem a Educação Escolar Indígena em seu contexto legal e histórico. A Constituição Federal de 1988 (CF) no Artigo 231 e artigo 210 ampara o direito aos índios de manterem sua cultura em todos os seus aspectos, e posteriormente ao instituir-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) tem assegurado a estes o direito ter um ensino bilíngue, diferenciado e intercultural, a fim de que possam preservar sua identidade cultural em seus amplos aspectos. Por conseguinte, houve a necessidade da criação de outras propostas na legislação no intuito de viabilizar esta modalidade

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br



## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.554.104

todos necessitam de um espaço físico adequado para o seu pleno funcionamento. As aulas são ministradas por este professor que ensina a sua língua materna, e ainda as disciplinas de geografia, história, matemática, ciências naturais e arte indígena com temáticas relacionadas às vivências desta etnia e/ou etnias envolvidas neste processo didático e pedagógico a todos os demais indígenas. Estas ações educativas ministradas pelo professor indígena visam o fortalecimento da identidade cultural e étnica, o ensino da língua materna em suas versões bilíngues e/ou multilíngues, no intuito de agregar concepções que fomentem uma convivência sustentável com o Meio Ambiente.

### HIPÓTESES

1. Na impossibilidade de existirem Escolas Indígenas em áreas urbanas os Centros Culturais são colaboradores para o fortalecimento da identidade dos alunos indígenas que residem na área urbana da cidade de Manaus.
2. A figura do professor indígena é essencial para a contribuição da formação identitária, sendo ele pode contribuir com elementos e conhecimentos concernentes ao aspecto cultural destes alunos.
3. Crianças indígenas que vivem sem o contato diário com que lhes é peculiar, distanciam-se de suas particularidades culturais.

### METODOLOGIA

Utilizará a abordagem etnográfica como ponto inicial da pesquisa de campo através da observação participante. O lócus da pesquisa delimita-se a dois Centros Culturais educacionais existentes no perímetro urbano. Para a coleta de dados serão feitas entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com os docentes e familiares responsáveis por alunos e alunas na faixa etária de 06 a 10 anos, a qual utilizará instrumentos como gravadores digitais para a gravação de áudios acerca de suas opiniões sobre o trabalho que é realizado, bem como a percepções da temática analisada. Utilizar-se-á câmeras fotográficas para registrar as atividades realizadas nos Centros.

### DESFECHO PRIMÁRIO

Estima-se que esta pesquisa venha a contribuir para uma análise de como a Educação Escolar Indígena, no contexto urbano, vem sendo trabalhada, e a partir desta análise, fundamentar as reflexões que irão incidir direta ou indiretamente para as melhorias desta realidade, a fim de melhor administrar as relações de docentes com seus alunos respeitando as suas particularidades.

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.554.104

de ensino. Nestas condições surgiu a criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) através do Decreto nº 6.861/2009 que em seu Art.1º determina que: A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. Entretanto há evidências de que existem em cidades brasileiras a peculiaridade da existência dos indígenas urbanos, demonstra-se o exemplo dos que habitam a cidade de Manaus, pois em sua maioria são os que se deslocam de suas terras de origem para morar na capital amazonense. Neste sentido se faz necessário mencionarmos a relevância da necessidade de um novo vislumbre do Poder Público sobre a educação escolar destes povos que fazem das cidades e das grandes capitais, sua nova morada. Diante de tal configuração, surge um problema referente às Políticas Públicas deste município que é a necessidade de ofertar um ensino que cumpra as exigências impostas pelas Leis Federais, o qual nos referimos que é a Educação Escolar Indígena. Desde o ano de 2005 a Secretaria Municipal de Educação em Manaus (SEMED) iniciou o trabalho específico para a Educação Escolar Indígena através do Gerência Educação Escolar Indígena (GEEI), a partir deste ano várias ações foram desenvolvidas, tais como contratação de professores indígenas através de Processos Seletivos, e também criação da categoria Escolas Indígenas em localidades onde existem as maiores comunidades, bem como os TEEs, conforme recomenda a legislação, e que atualmente são no total de quatro unidades destas Instituições de Ensino. Entretanto devemos destacar que em muitas localidades do município de Manaus existem as comunidades que não foram contempladas com a criação de Escolas Indígenas, por não atenderem aos requisitos propostos na legislação vigente, pois por se encontrarem em área urbana não e não possuem um território demarcado. No intuito de amenizar esta problemática a SEMED/Manaus vem atendendo-as, através da implantação dos Centros Culturais Educacionais, a fim de viabilizar o fortalecimento dos costumes e tradições indígenas. Dentro dessas premissas, destaca-se que o fortalecimento da identidade cultural da infância indígena urbana é preponderante, e os Espaços Culturais Educacionais surgem como uma alternativa para solidificar as bases desta identidade que está exposta às intempéries causadas pela modernidade, cuja a relação com a sociedade envolvente ocorre de forma direta. Estes Centros Culturais são desvinculados da escola de ensino regular. Surgem a partir do desejo da comunidade indígena, que manifesta as suas necessidades à SEMED Manaus, que por sua vez contrata um docente indígena indicado pelos membros da comunidade. Destes, podemos encontrar 09 deles em área urbana e outros 09 em área rural. Muitos estão instalados em lugares com condições físicas precárias, e outros em melhores situações estruturais. Alguns estão instalados nas residências dos professores que cedem o espaço para a realização das aulas. Entretanto, devemos confirmar que

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

#### CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

1. Professor indígena de Centro Cultural localizado em área urbana.
2. Pai de aluno indígena dos Centros Culturais.
3. Criança indígena matriculado no Centro Cultural que possuem a faixa etária de 06 a 10 anos.

#### CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

1. Professor indígena de Centro Cultural que não possui formação em nível superior.
2. Pai de aluno indígena dos Centros Culturais, que não dispõem de tempo para acompanhar o que é ensinado na rotina das aulas.
3. Crianças dentro da faixa etária de 06 a 10 anos que são infrequentes às aulas no Centro Cultural.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### OBJETIVO PRIMÁRIO

Pesquisar a dinâmica dos trabalhos realizados pelos Centros Culturais Educacionais existentes na Rede Pública de Ensino de Manaus e de que forma como eles têm contribuído para o fortalecimento da identidade cultural de crianças indígenas residentes em área urbana.

##### OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

Analisar como a identidade se torna essencial para uma sociedade, fundamentando-a a partir de suas histórias e tradições.

Identificar como ocorre a formação da identidade cultural de crianças de um determinado grupo social, que nascem longe de sua terra de origem, seus costumes e tradições, e convivem com um determinado grupo em meio às transformações das sociedades contemporâneas.

Compreender o papel do educador indígena na tarefa de oportunizar aos seus educandos a compreensão sobre a importância da perpetuação da cultura, subsidiado pelo preparo pedagógico, intelectual, profissional e cultural.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### RISCOS

A realização da pesquisa envolve riscos aos participantes da pesquisa no que diz respeito aos seus aspectos afetivos e psicológicos.

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br



## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.554.104

Descrever-se-á inicialmente os riscos existentes durante a execução das entrevistas, pois primeiramente, poderão revelar opiniões que desagradem aos demais integrantes da comunidade da qual ele faz parte. Destaca-se ainda que esta abordagem possa revelar particularidades pessoais dos entrevistados até então escondidas.

O envolvimento nesta entrevista pode causar enfado, pois se considera que o participante estará retirando um tempo de sua rotina laboral para dela estar participando, isto pode gerar um desconforto e indisposição para a sua efetiva colaboração.

Neste sentido vamos prover formas para minimizar os riscos apresentados, e uma delas será providenciar um local reservado no qual o participante da pesquisa sinta-se confortável para responder à entrevista. O pesquisador estará atento aos sinais de desconforto emitidos pelo entrevistado e interromperá o processo caso necessite.

Outra forma de minimizar os riscos é o agendamento das entrevistas, o qual será feito com antecedência para que o participante da pesquisa possa organizar seu tempo disponível.

### BENEFÍCIOS

Em contrapartida aos riscos, descrevem-se os benefícios aos participantes da pesquisa. Primeiramente destaca-se o resgate histórico oral de elementos culturais pertinentes à sua etnia.

Outro benefício refere-se à análise crítica de como os Centros Culturais tem servido para alicerçar a identidade cultural das crianças da sua comunidade e que também irá contribuir para a continuidade das tradições vividas em gerações anteriores.

Considerando a contribuição de docentes indígenas como participantes da pesquisa, percebe-se que um dos benefícios desta pesquisa a eles é o fortalecimento de suas práticas pedagógicas, cuja finalidade é o alcance de seus objetivos são em função da identidade étnica e cultural de seus alunos.

### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto será orientado pela Prof. Dra Artemis de Araújo Soares e objetiva cumprir etapa para a conclusão de Pós-graduação - Mestrado - no Programa Sociedade e Cultura na Amazônia, no âmbito da Universidade Federal do Amazonas. O projeto de pesquisa tem a finalidade de pesquisar a dinâmica dos trabalhos realizados pelos Centros Culturais Educacionais existentes na Rede Pública de Ensino de Manaus e de que forma eles têm contribuído para o fortalecimento da identidade cultural de crianças indígenas residentes em área urbana. Secundariamente, analisar como a identidade se torna essencial para uma sociedade, fundamentando-a a partir de suas

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

Continuação do Parecer: 3.554.104

**RESPOSTA:** Mudanças realizadas nos documentos:

Foi inserido um parágrafo solicitando a autorização com base na PORTARIA nº 177/PRES/2006, Artigo 6º, da FUNAI e demais legislações pertinentes. Redigido da seguinte forma:

Peço a sua autorização para o uso de suas imagens e voz, permitindo que sejam publicadas em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Destaco que seu nome não será identificado ou por qualquer outra forma, e as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob minha guarda e propriedade.

Há algum documento anexo para a pendência?

Sim, TCLE doc(mudanças realizadas, em negrito) e TCLEVERSAOII doc (versão limpa).

**ANÁLISE:** PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. A PESQUISADORA RESUMIU-SE A SOLICITAR A AUTORIZAÇÃO, PORÉM NO REGISTRO NÃO HÁ MENÇÃO DA AUTORIZAÇÃO EM SI. Considerando os direitos dos participantes, dispostos na Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 9º, de terem sua privacidade respeitada; de terem garantida a confidencialidade das informações pessoais e de decidirem, dentre as informações que fornecem aquelas que podem ser tratadas de forma pública, solicita-se inserir opções excludentes ("sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz" e "não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz") no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, para que os participantes possam exercer tais direitos.

**RESPOSTA:** Mudanças realizadas nos documentos:

Foi inserido no texto do documento as opções de escolha para o participante da pesquisa a respeito de sua autorização ou não, a respeito da divulgação de sua imagem ou voz, elaborado da seguinte forma:

Aqui ficará registrado a sua decisão a respeito da sua autorização ao assinalar a opção desejada:

( ) Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

( ) Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Há algum documento anexo para a pendência?

Sim, TCLE doc (com marcações em negrito), TCLEVERSAOII (versão limpa).

**ANÁLISE:** PENDÊNCIA ATENDIDA.

3. Quanto ao arquivo, "TERMOASSENTIMENTO.pdf", submetido à Plataforma Brasil em 25/04/2019, seguem as seguintes considerações:

3.1. A linguagem do Registro do Assentimento Livre e Esclarecido está inadequada ao nível de compreensão da faixa etária do estudo. O referido documento deve ser apresentado em linguagem

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.554.104

acessível aos participantes podendo, inclusive, fazer uso de argumentos gráficos como desenhos, personagens, histórias ilustrativas, para que a criança e/ou adolescente compreenda (m) em linguagem adequada a importância, os procedimentos e objetivos da pesquisa. Além disso, solicita-se considerar a possibilidade de utilizar outras estratégias para registrar o assentimento que não a escrita, como oralmente, por exemplo. Solicita-se adequação.

**RESPOSTA:** Mudanças realizadas nos documentos:

Foi modificada a linguagem com a finalidade de torná-la compreensível a faixa etária dos participantes da pesquisa.

Criou-se um personagem infantil com a proposta de ele explique os objetivos, procedimentos e demais aspectos da pesquisa, tornando a leitura agradável e lúdica.

Ao final do documento é afirmado que o registro do assentimento será feito de forma escrita (assinatura do menor) e através da gravação de áudio de sua fala.

**ANÁLISE:** PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.2. O Registro de Assentimento Livre e Esclarecido não apresentou uma breve explicação sobre o que é o CEP. Ademais, como o estudo envolveu análise ética pela Conep, o Registro de Consentimento deve apresentar breve esclarecimento também sobre esta Comissão (Resolução CNS nº 510 de 2016, capítulo III, seção II, Artigo 17, inciso IX). Solicita-se adequação.

**RESPOSTA:** Mudanças realizadas nos documentos:

Inseriu-se um parágrafo explicativo sobre o que é o CEP e um segundo sobre a finalidade da CONEP, da seguinte forma:

Quero te contar mais coisas e te explicar sobre o Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UFAM que é uma comissão de treze pessoas que estudam várias áreas do conhecimento e se preocupam em orientar e analisar as pesquisas que envolvem seres humanos, pois existem leis que cuidam para que você e todas as pessoas que participam da pesquisa sejam tratados com respeito e observados os seus direitos.

Amiguinho, te conto ainda sobre a existência da CONEP, que é a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que fica em Brasília, é ela que cria as leis que te falei. Ela cuida da ética em pesquisa em todo o Brasil.

**ANÁLISE:** PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.3. Solicita-se que as informações DE USO DE IMAGEM E/OU VOZ sejam incluídas no Assentimento Livre e Esclarecido. Como envolve povos indígenas, deverá contemplar também a

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASILIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br



## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.554.104

histórias e tradições, bem como identificar como ocorre a formação da identidade cultural de crianças de um determinado grupo social, que nascem longe de sua terra de origem, seus costumes e tradições, e convivem com um determinado grupo em meio às transformações das sociedades contemporâneas.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

### **Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de análise de respostas ao parecer pendente nº 3.498.421 emitido pela Conep em 12/08/2019:

1. Considerando que é um projeto na área de Ciências Humanas e Sociais, com população indígena, recomenda-se seguir à Resolução CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e Resolução CNS nº 304 de 2000 (Pesquisa com População Indígena).

RESPOSTA: Mudanças realizadas nos documentos: Foi inserido um parágrafo mencionando e especificando a pesquisa com suas particularidades. Da seguinte forma: Devo esclarecer que se trata de uma pesquisa da área de Ciências Humanas e Sociais, desenvolvido com populações indígenas, e por isso necessita do devido respeito aos seus direitos e a garantia de sejam plenamente cumpridos para que se possa evitar danos a você durante a realização da pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Quanto ao arquivo "TCLENOVO.pdf", submetido à Plataforma Brasil em 25/04/2019, segue a seguinte consideração:

2.1. Solicita-se que as informações DE USO DE IMAGEM E/OU VOZ sejam incluídas no Processo e Registro de Consentimento Livre e Esclarecido. Como envolve povos indígenas deverá contemplar também a PORTARIA nº 177/PRES/2006, Artigo 6º, da FUNAI e demais legislações pertinentes.

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.554.104

PORTARIA nº 177/PRES/2006, Artigo 6º, da FUNAI e demais legislações pertinentes.

**RESPOSTA:** Mudanças realizadas nos documentos:

Foi feita a inserção de um parágrafo solicitando conforme recomenda a PORTARIA nº 177/PRES/2006, Artigo 6º, da FUNAI e demais legislações pertinentes. Nos seguintes termos:

A pesquisadora pede a sua autorização para usar suas imagens e voz, permitindo que sejam publicadas em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Destaco que seu nome não será falado ou escrito, ou por qualquer outra forma, e as fotografias, vídeos e gravações ficarão com a pesquisadora que as guardará e apenas com ela irão ficar.

Há algum documento anexo para a pendência?

Sim, TALE doc (mudanças realizadas, em negrito) e TALEVERSAOII doc (versão limpa).

**ANÁLISE:** PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. AUSÊNCIA DE AUTORIZAÇÃO. Considerando os direitos dos participantes, dispostos na Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 9º, de terem sua privacidade respeitada; de terem garantida a confidencialidade das informações pessoais e de decidirem, dentre as informações que fornecem aquelas que podem ser tratadas de forma pública, solicita-se inserir opções excludentes ("sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz" e "não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz") no Registro do Assentimento Livre e Esclarecido, para que os participantes possam exercer tais direitos.

**RESPOSTA:** Mudanças realizadas nos documentos:

Foi inserido no texto do documento as opções de escolha para o participante da pesquisa a respeito de sua autorização ou não, a respeito da divulgação de sua imagem ou voz, elaborado da seguinte forma:

Aqui ficará registrado a sua decisão a respeito da sua autorização escolhendo a opção desejada:

( ) Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

( ) Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Há algum documento anexo para a pendência?

Sim, TALE doc (com marcações em negrito) e TALEVERSAOII (versão limpa).

**ANÁLISE:** PENDÊNCIA ATENDIDA.

4. O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, documento no qual os Responsáveis Legais pelos participantes menores de idade consentem a participação dos menores que tomarão parte na pesquisa, não foi apresentado. Solicita-se adequação.

**RESPOSTA:** Mudanças realizadas nos documentos:

Foi criado um documento exclusivamente para a finalidade acima descrita.

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.554.104

Há algum documento anexo para a pendência?

Sim, TCLERESPONSAVEL.doc.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

**Considerações Finais a critério da CONEP:**

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1248726.pdf	13/08/2019 10:41:30		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEVERSAOII.docx	13/08/2019 10:33:00	SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	13/08/2019 10:32:19	SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEVERSAOII.docx	13/08/2019 10:31:48	SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	13/08/2019 10:27:54	SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	CARTARESPOSTAVI.docx	13/08/2019 10:25:29	SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERESPONSAVEL.docx	01/07/2019 00:02:03	SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	ENVIOCNPQ.jpg	29/03/2019	SANDRA REJANE	Aceito

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.554.104

Outros	ENVIOCNPQ.jpg	10:27:59	VIANA DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPESQUISA.pdf	28/03/2019 22:27:39	SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMOCOMPROMISSOII.pdf	28/03/2019 00:03:50	SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMOCOMPROMISSO.pdf	28/03/2019 00:03:18	SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	27/03/2019 23:59:31	SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	25/03/2019 18:15:28	SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	ANUENCIAII.pdf	25/03/2019 16:40:10	SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	ANUENCIAI.pdf	25/03/2019 16:38:42	SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	CURRICULOORIENTADOR.pdf	17/03/2019 01:42:32	SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

BRASILIA, 05 de Setembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Jorge Alves de Almeida Venancio**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br





1983565

08620.006838/2019-30



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA  
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO  
ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

OFÍCIO Nº 57/2020/AAEP/FUNAI

Brasília - DF, 02 de março de 2020.

A Sua Senhoria a Senhora

**SANDRA REJANE VIANA DE ALMEIDA**

Aluna do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia - Universidade Federal do Amazonas/Instituto de Filosofia Ciências Humanas e Sociais/Campus Universitário  
Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 - Aleixo  
CEP: 69.077-000 - Manaus - AM

**Assunto: Ingresso em Terra Indígena.**

Referência: **Processo nº 08620.006838/2019-30.**

Senhora Sandra Almeida,

1. Em atenção à solicitação de autorização para ingresso no Assentamento Parque das Tribos (não reconhecido como indígena), na cidade de Manaus, precisamente no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, pluriétnico, localizado na cidade de Manaus, Bairro Tarumã, R. Rio Purus s/n, com a devida anuência de Ana Claudia Martins Tomas, professora responsável pelo CMEI, temos a informar.
2. Considerando que se trata de pesquisa a ser desenvolvida no Assentamento Parque das Tribos (não reconhecido como indígena), e o fato de não haver uma Terra Indígena, ainda que com dupla afetação, não é possível emitir a autorização de ingresso em Terra Indígena.
3. Salienta-se que eventuais dúvidas ou maiores esclarecimentos, poderão ser realizados pelos telefones: (61) 3247-6022 / 6024 e/ou correio-eletrônico (e-mail): [aaep@funai.gov.br](mailto:aaep@funai.gov.br).

Atenciosamente,

(assinado eletronicamente)  
**CLAUDIO EDUARDO BADARÓ**  
Assessor AAEP/PRES-FUNAI



Documento assinado eletronicamente por **Claudio Eduardo Badaró, Assessor(a)**, em 02/03/2020, às 12:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do **Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015**.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site: [http://sei.funai.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1983565** e o código CRC **BAA24FC2**.

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 08620.006838/2019-30

SEI nº 1983565

SCS Quadra 09 Edifício Parque Cidade Corporate Torre B Sala 1102 11º andar, Setor Comercial Sul - Bairro Asa Sul  
CEP 70308-200 Brasília - DF (61) 3247-6022 - <http://www.funai.gov.br>





Secretaria Municipal de Educação  
Subsecretaria de Gestão Educacional

### CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo a execução da pesquisa intitulada "**Atuação dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena no fortalecimento da identidade cultural de crianças indígenas em Manaus**", a ser realizada pela Mestranda Sandra Rejane Viana de Almeida, matrícula nº 2180220, do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade federal do Amazonas-UFAM.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral sem qualquer identificação de indivíduos ou escolas participantes. Desta forma, almeja-se expor os participantes ao menor risco possível. A mestranda se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país. Ao final da pesquisa, a responsável deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de trinta (30) dias, um Relatório Final, com registro fotográfico das atividades realizadas e uma cópia do Trabalho de Conclusão.

Manaus, 18 de dezembro de 2019.

  
Euzeni Araújo Trajano

Subsecretária de Gestão Educacional/SEMED

Avenida Mário Ypiranga, 2549, Parque Dez de Novembro  
CEP: 69.050-030 T. (92) 3632-2054 / 3632-2457

felizemed@semmed.mn.gov.br  
www.semmed.mn.gov.br

**SEMED**

Secretaria Municipal  
de Educação



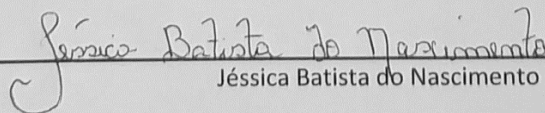
Manaus, 22 de março de 2019.

Ao  
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/ UFAM  
A/c. Profa. MSc. Eliana Maria Pereira da Fonseca  
Coordenadora do CEP/UFAM

#### **CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, Jéssica Batista do Nascimento responsável pelo Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Amarini Arutã, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Sandra Rejane Viana de Almeida, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, realizar a pesquisa intitulada “Centros Culturais: proposta para o fortalecimento da identidade de crianças indígenas residentes em Manaus”, sob orientação da Profª Dra. Artemis de Araujo Soares.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções nº 466/12 e 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

  
Jéssica Batista do Nascimento

Professora Indígena – GEEI /SEMED-Manaus



Manaus, 22 de março de 2019.

Ao  
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM  
A/c. Profa. MSc. Eliana Maria Pereira da Fonseca  
Coordenadora do CEP/UFAM

### CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Ana Cláudia Martins Tomas responsável pelo Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Sandra Rejane Viana de Almeida, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, realizar a pesquisa intitulada “Centros Culturais: proposta para o fortalecimento da identidade de crianças indígenas residentes em Manaus”, sob orientação da Profª Dra. Artemis de Araújo Soares.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções nº 466/12 e 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ana Cláudia M. Tomas - Bare  
Professora Professora Indígena  
Matr. 0921131653  
GMEEI WAKENAI ANUMAREHIT

Ana Cláudia Martins Tomas

Professora Indígena – GEEI /SEMED-Manaus

## APÉNDICE





## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa Centros Culturais: proposta para o fortalecimento da identidade de crianças indígenas residentes em Manaus, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Rejane Viana de Almeida, Universidade Federal do Amazonas - Instituto de Filosofia Ciências Humanas e Sociais - Campus Universitário - Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 - Coroadó - CEP 69.077-000 Manaus-Am - Telefone: (092) 3305-4581 – email: [srejanealmeida@gmail.com](mailto:srejanealmeida@gmail.com), sob a orientação da Drª Artemis de Araújo Soares, com o endereço Universidade Federal do Amazonas – Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – Setor Sul – Av. Gal. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6.200 - - CEP 69.077-000 Manaus – Am - Telefone: (092) 3305-1181/Ramal: 4092 – email: [artemissoares@yahoo.com.br](mailto:artemissoares@yahoo.com.br), cujos objetivos são: pesquisar a dinâmica dos trabalhos realizados pelos Centros Culturais Educacionais existentes na Rede Pública de Ensino de Manaus e de que forma como eles têm contribuído para o fortalecimento da identidade cultural de crianças indígenas residentes em área urbana, analisar como a identidade se torna essencial para uma sociedade, fundamentando-a a partir de suas histórias e tradições, identificar como ocorre a formação da identidade cultural de crianças de um determinado grupo social, que nascem longe de sua terra de origem, seus costumes e tradições, e convivem com um determinado grupo em meio às transformações das sociedades contemporâneas e compreender o papel do educador indígena, subsidiado pelo preparo pedagógico, intelectual, profissional e cultural na tarefa de oportunizar aos seus alunos a compreensão sobre a importância da perpetuação da cultura.

Devo esclarecer que se trata de uma pesquisa da área de Ciências Humanas e Sociais, desenvolvido com populações indígenas, e por isso necessita do devido respeito aos seus direitos e a garantia de sejam plenamente cumpridos para que se possa evitar danos a você durante a realização da pesquisa.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada que será realizada pela pesquisadora responsável. Pedimos a sua autorização para utilizar um gravador de voz para fazer o registro de suas falas e o uso de câmera fotográfica para registrar imagens suas para fins da pesquisa.

Peço a sua autorização para o uso de suas imagens e voz, permitindo que sejam publicadas em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Destaco que seu nome não será identificado ou por qualquer outra forma, e as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob minha guarda e propriedade.

Aqui ficará registrado a sua decisão a respeito da sua autorização ao assinalar a opção desejada:

- Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.
- Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são: poderá revelar opiniões que desagradem aos demais integrantes da comunidade da qual você faz parte, revelar suas particularidades pessoais e pode causar indisposição, pois você estará retirando um tempo de sua rotina de trabalho para participar da entrevista. Para resolver estes problemas providenciaremos



PODER EXECUTIVO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



um local reservado no qual você se sinta confortável para responder à entrevista, agendaremos a sua entrevista com antecedência para que possa organizar seu tempo.

Destacamos que as suas despesas com o transporte e alimentação, para você e seu acompanhante, e a tudo o que for necessário ao estudo, ou demais gastos que vocês venham ter, em decorrência da pesquisa, garantimos que lhe será feito o devido ressarcimento, realizando o pagamento em dinheiro (Real, moeda brasileira).

Informamos-lhe que a você estão assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, VII e Art.19 §2º).

Se você aceitar participar, estará contribuindo para o resgate histórico oral de elementos culturais pertinentes à sua etnia; a análise crítica de como os Centros Culturais tem servido para alicerçar a identidade cultural das crianças da sua comunidade; o fortalecimento das práticas pedagógicas, cuja finalidade é o alcance dos objetivos em função da identidade étnica e cultural dos alunos da comunidade.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço e telefone acima, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181/ Ramal 2004 – email: [cep.ufam@gmail.com](mailto:cep.ufam@gmail.com).

#### Consentimento Pós-Infomação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que a pesquisadora 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.

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante da pesquisa

Data: \_\_/\_\_/\_\_



PODER EXECUTIVO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



Impressão do dedo polegar

---

Sandra Rejane Viana de Almeida  
Pesquisador Responsável

---

Artemis de Araujo Soares  
Orientadora da Pesquisa





PODER EXECUTIVO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ responsável pelo menor \_\_\_\_\_, declaro de livre e espontânea vontade autorizar o mesmo (o,a) participar como voluntário (o,a) do estudo Centros Culturais: proposta para o fortalecimento da identidade de crianças indígenas residentes em Manaus, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Rejane Viana de Almeida, Universidade Federal do Amazonas - Instituto de Filosofia Ciências Humanas e Sociais - Campus Universitário - Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 - Coroado - CEP 69.077-000 Manaus-AM - Telefone: (092) 3305-4581 – email: [srejanealmeida@gmail.com](mailto:srejanealmeida@gmail.com), sob a orientação da Dr<sup>a</sup> Artemis de Araújo Soares, com o endereço Universidade Federal do Amazonas – Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – Setor Sul – Av. Gal. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6.200 - - CEP 69.077-000 Manaus – Am - Telefone: (092) 3305-1181/Ramal: 4092 – email: [artemissoares@yahoo.com.br](mailto:artemissoares@yahoo.com.br), que me fizeram entender sem dificuldades os seguintes aspectos que serão abordados. Os objetivos são: pesquisar a dinâmica dos trabalhos realizados pelos Centros Culturais Educacionais existentes na Rede Pública de Ensino de Manaus e de que forma como eles têm contribuído para o fortalecimento da identidade cultural de crianças indígenas residentes em área urbana; analisar como a identidade se torna essencial para uma sociedade, fundamentando-a a partir de suas histórias e tradições; identificar como ocorre a formação da identidade cultural de crianças de um determinado grupo social, que nascem longe de sua terra de origem, seus costumes e tradições, e convivem com um determinado grupo em meio às transformações das sociedades contemporâneas e compreender o papel do educador indígena, subsidiado pelo preparo pedagógico, intelectual, profissional e cultural na tarefa de oportunizar aos seus alunos a compreensão sobre a importância da perpetuação da cultura.

A pesquisadora explicou-me que a participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada que será realizada por ela, Sandra Rejane Viana de Almeida. Na oportunidade me pediu minha autorização para utilizar um gravador de voz para fazer o registro das falas e o uso de câmera fotográfica para registrar imagens para fins de pesquisa.

Pedi minha autorização para o uso de imagens e voz, permitindo que sejam publicadas em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Destacou que o nome da criança pelo qual sou responsável não será identificado ou por qualquer outra forma, e as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob sua guarda e propriedade.

Explicou-me sobre os riscos decorrentes da participação na pesquisa que são: poderá revelar opiniões que desagradem aos demais integrantes da comunidade da qual fazemos parte, revelar as particularidades pessoais e pode causar indisposição, pois estaremos retirando um tempo de nossas rotinas para participar da entrevista. Para resolver estes problemas falou-me que providenciará um local reservado, no qual a criança se sinta confortável para responder à entrevista, fará o agendamento com antecedência para que possamos organizar nosso tempo.

Destacou que as despesas com o transporte e alimentação, para minha criança e seu acompanhante, e a tudo o que for necessário ao estudo, ou demais gastos que nós venhamos ter, em decorrência da pesquisa, garantiu que nos será feito o devido ressarcimento, realizando o pagamento em dinheiro (Real, moeda brasileira).

Informou-me que estão assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, VII e Art.19 §2º).





Se aceitar participar, estaremos contribuindo para o resgate histórico oral de elementos culturais pertinentes a nossa etnia; a análise crítica de como os Centros Culturais tem servido para alicerçar a identidade cultural das crianças de nossa comunidade; o fortalecimento das práticas pedagógicas, cuja finalidade é o alcance dos objetivos em função da identidade étnica e cultural dos alunos da comunidade.

Se depois de consentir a participação e quiser desistir de continuar participando, tenho o direito e a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a mim. Não terei nenhuma despesa e também não receberei nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas minha identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, poderei entrar em contato com a pesquisadora no endereço e telefone acima, ou poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181/ Ramal 2004 – email: [cep.ufam@gmail.com](mailto:cep.ufam@gmail.com).

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso dou o meu consentimento sem que para isso eu tenha sido forçado ou obrigado.

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura do Responsável



Impressão do dedo polegar

Sandra Rejane Viana de Almeida  
Pesquisador Responsável

Artemis de Araujo Soares  
Orientadora da Pesquisa



## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Oi crianças!  
Eu me chamo Pedro,  
sou indígena e aluno  
de um Centro  
Cultural em Manaus.

Olá Amiguinho! Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Centros Culturais: uma proposta para o fortalecimento da identidade de crianças indígenas residentes em Manaus*. Para participar deste estudo, seu pai ou sua mãe ou um responsável por você precisará autorizar, assinando um termo de consentimento. Através deste estudo iremos conhecer como acontece o trabalho de uma professora realiza com você e com seus colegas nos Centros Culturais Educacionais durante as aulas, e também saber como este trabalho tem contribuído para o fortalecimento de sua identidade cultural e de seus colegas, crianças indígenas que moram na cidade de Manaus.

As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 06 a 10 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita no Centro Cultural que você frequenta, onde as crianças participarão de uma entrevista semiestruturada com a pesquisadora, que se refere a perguntas que ela fará e você irá responder conforme o seu conhecimento, para isso pedimos a sua autorização para utilizar um gravador de voz para fazer o registro de suas falas e utilizar de câmera fotográfica para fotografar você. O uso, gravador de voz e a câmera são considerados seguros, mas é possível que em algum momento se sinta envergonhado ao interagir com a pesquisadora, porque não a conhece bem e você pode sentir cansaço para responder a entrevista. Para resolver estes problemas ela irá escolher um local para poder realizar a entrevista, e você escolherá um dia e horário que não atrapalhe suas atividades escolares ou atividades de casa.

A pesquisadora pede a sua autorização para usar suas imagens e voz, permitindo que sejam publicadas em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Destaco que seu nome não será falado ou escrito, ou por qualquer outra forma, e as fotografias, vídeos e gravações ficarão com a pesquisadora que as guardará e apenas com ela irão ficar.



PODER EXECUTIVO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



Aqui ficará registrado a sua decisão a respeito da sua autorização escolhendo a opção desejada:

- Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.
- Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Caso decida participar muitas coisas boas que podem acontecer, como por exemplo: você estará ajudando no aprimoramento da Educação Escolar Indígena na cidade, ou seja o estudo que a sua professora oferece aos alunos poderá se tornar melhor; a história de seu povo será contada e outras pessoas poderão conhecê-la.

Caso aconteça algo errado e queira conversar, você pode ligar para a pesquisadora, para o telefone: (92) 994737301, Sandra Rejane Viana de Almeida ou para a orientadora da pesquisa a Prof<sup>a</sup> Artemis de Araújo Soares, telefone: (092) 3305-1181/Ramal: 4092.

Amiguinho! A pesquisadora garante que as suas despesas com o transporte e alimentação, para você e para a pessoa que te acompanhar, e a tudo o que for preciso ao estudo, ou demais gastos que vocês venham ter, por conta da pesquisa, ela garante que lhe fará a devolução de seu dinheiro, realizando o pagamento em Real que é a moeda brasileira. Informamos que a você estão garantidos o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, VII e Art.19 §2º).

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar ou divulgar a imagem das crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão descritos e divulgados na Dissertação. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar à pesquisadora ou à orientadora da pesquisa. Eu escrevi o número do telefone na parte de cima desse texto, ou pode ligar para o telefone do Comitê de Ética da UFAM: 3305-1181/ Ramal: 2004.

Quero te contar mais coisas e te explicar sobre o Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UFAM que é uma comissão de treze pessoas que estudam várias áreas do conhecimento e se preocupam em orientar e analisar as pesquisas que envolvem seres humanos, pois existem leis que cuidam para que você e todas as pessoas que participam da pesquisa sejam tratados com respeito e observados os seus direitos.

Amiguinho, te conto ainda sobre a existência da CONEP, que é a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que fica em Brasília, é ela que cria as leis que te falei. Ela cuida da ética em pesquisa em todo o Brasil.

Assim, fica o meu convite e contamos com a sua participação!

Eu \_\_\_\_\_  
aceito participar da pesquisa: *Centros Culturais uma proposta para o fortalecimento da identidade cultural de crianças indígenas residentes na cidade de Manaus*, que tem o objetivo de pesquisar como acontecem os trabalhos realizados pelos Centros Culturais Educacionais existentes na Rede Pública de Ensino de Manaus e como eles têm





PODER EXECUTIVO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



contribuído para o fortalecimento da identidade cultural de crianças indígenas residentes em área urbana.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir que ninguém vai ficar furioso.

Meu amigo Pedro tirou minhas dúvidas e a pesquisadora conversou com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa, aqui deixarei assinado meu nome e para confirmar minha participação irei gravar um áudio falando meu nome e do Centro Cultural do qual sou aluno.

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa  
(Menor de Idade)



Impressão do dedo polegar

\_\_\_\_\_  
Sandra Rejane Viana de Almeida  
Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_  
Artemis de Araujo Soares  
Orientadora da Pesquisa

Pesquisa de Campo: Atuação do Centros Municipais de Educação Escolar Indígena na construção da identidade crianças indígenas em Manaus

Local: Centro Municipal de Educação Escolar Indígena AA

Participantes da Pesquisa: crianças na faixa etária de 05 a 10

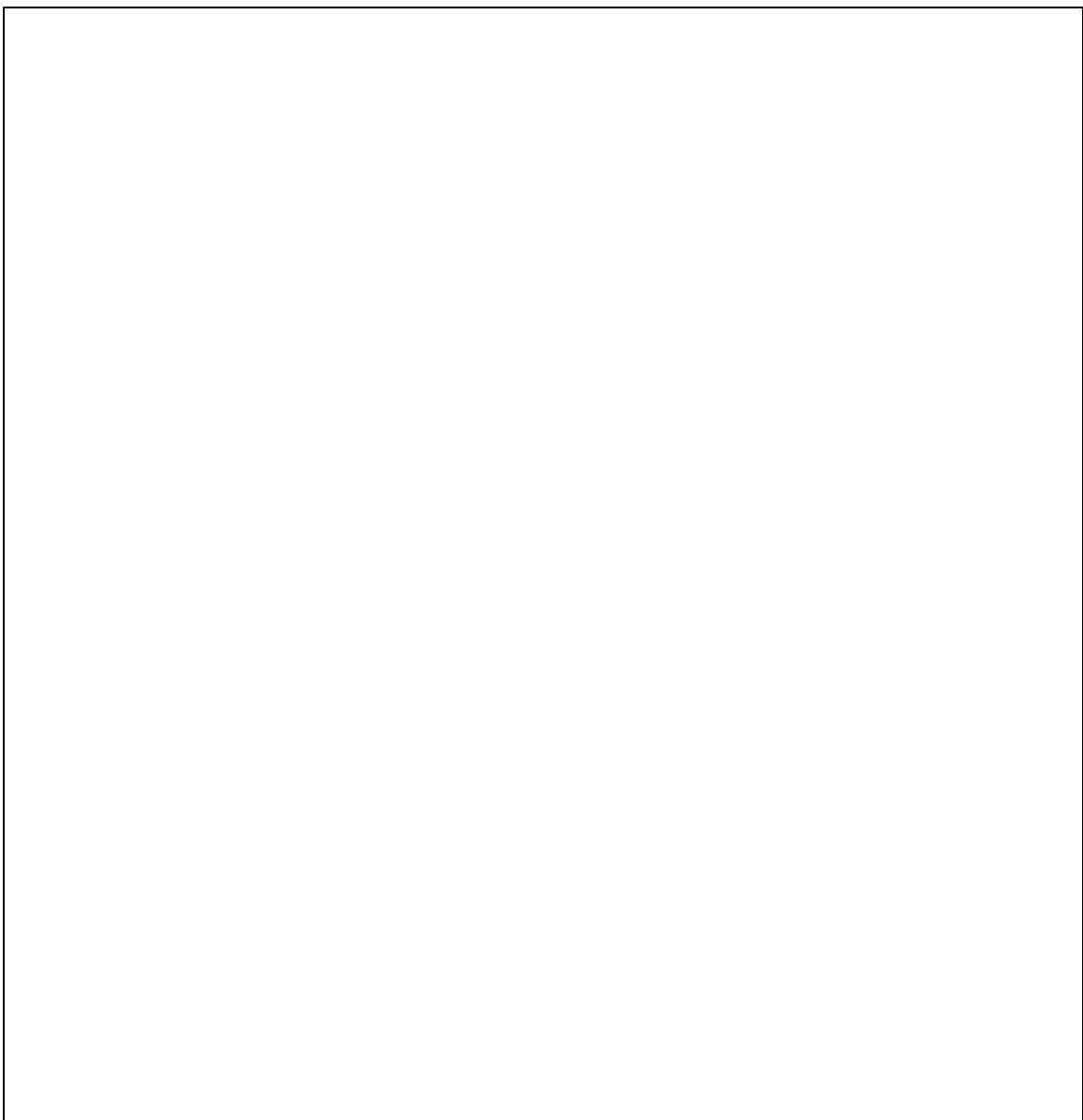
Pesquisador Responsável: Sandra Rejane Viana de Almeida

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Elabore um desenho que expresse quem é você para sua família, sua comunidade e sua escola.

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to draw and express their identity for their family, community, and school.