



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO - ESAT**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM**  
**CIÊNCIAS HUMANAS - PPGICH**

**ALCIONE DEODATO DE SOUZA**

**CONSTRUÇÃO DO RECONHECIMENTO: um estudo da educação**  
**Kokama na comunidade Nova Esperança**

**MANAUS - AM**

**2021**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO - ESAT**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM**  
**CIÊNCIAS HUMANAS - PPGICH**

**CONSTRUÇÃO DO RECONHECIMENTO: um estudo da educação**  
**Kokama na comunidade Nova Esperança**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Jocilene Gomes da Cruz

Coorientador: Prof. Dr. Glademir Sales dos Santos

**MANAUS - AM**

**2021**





### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

S729c SOUZA, ALCIONE DEODATO DE  
CONSTRUÇÃO DO RECONHECIMENTO: um estudo  
da educação Kokama na comunidade Nova Esperança /  
ALCIONE DEODATO DE SOUZA. Manaus : [s.n],  
2021.  
131 f.: color.; 31 cm.

Dissertação - PGSS - Mestrado Interdisciplinar em  
Ciências Humanas (Mestrado) - Universidade do Estado  
do Amazonas, Manaus, 2021.  
Inclui bibliografia  
Orientador: JOCIENE GOMES DA CRUZ  
Coorientador: GLADEMIR SALES DOS SANTOS

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA. 2.  
INTERCULTURALIDADE. 3. PANDEMIA. I.  
JOCILENE GOMES DA CRUZ (Orient.). II.  
GLADEMIR SALES DOS SANTOS (Coorient.). III.  
Universidade do Estado do Amazonas. IV. CONSTRUÇÃO  
DO RECONHECIMENTO: um estudo da educação  
Kokama na comunidade Nova Esperança

Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463



## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**NOME:** ALCIONE DEODATO DE SOUZA

**TÍTULO:** CONSTRUÇÃO DO RECONHECIMENTO: um estudo da educação Kokama na comunidade Nova Esperança

Esta Dissertação foi julgada no dia às ----- horas do dia ----- / ----- / 2021 e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências Humanas, pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) para a obtenção do título.

### **BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.(a) Dr.(a) Guilherme Guitahy de Figueiredo  
(Examinador(a) Externo(a))  
Universidade Estadual do Amazonas

---

Prof.(a) Dr.(a) Célia Aparecida Bettiol  
(Examinador(a) Externo(a))  
Universidade do Estado de São Paulo

---

Prof.(a) Dr.(a) Edilza Laray de Jesus  
(Examinador(a) Externo(a))  
Universidade Estadual do Amazonas

Ao Dudu, meu presente de Deus.  
Você me faz ser uma pessoa melhor a cada dia.  
A minha mãe Maria do Carmo e minhas avós  
Judith e Maria Fernandes, exemplos de fé e  
determinação.



## AGRADECIMENTOS

O Deus fiel que em momentos difíceis pedia auxilia e sempre fui e sou atendida.

À minha família, pela compreensão nos momentos de ausência. Em especial ao meu esposo Carlos Fábio, companheiro de todas as horas e incentivador no percurso deste caminho.

À minha família (pais, irmão, sobrinhos, tios, primos) refúgio predileto e indispensável no momento de recomposição das energias.

À minha orientadora, Jocilene Gomes da Cruz, exemplo de competência, responsabilidade, sensibilidade e sabedoria. Sua orientação, sua paciência e seu respeito pelo meu trabalho foram fundamentais para a conclusão desta dissertação. Sem a sua ajuda não teria conseguido. Muito obrigada.

A Gerência de Educação Escolar Indígena da SEMED, em especial aos professores Glademir Sales dos Santos, pela oportunidade de partilhar comigo suas experiências e conhecimentos sobre a Educação Escolar Indígena e os povos indígenas. A Giovana Ribeiro de Oliveira Ribeiro, por me mostrar quão grandioso é o trabalho desenvolvido com os professores indígenas e por confiar a mim seus tesouros “relatórios e produções”. Ao Rossini Maduro, pelas reflexões sobre os meandros da Educação Escolar Indígena. Nossas conversas foram fundamentais para meu crescimento enquanto pesquisadora.

A professora Altaci Rubim, por colaborar nesta pesquisa compartilhando a história da Comunidade Nova Esperança Kokama.

A Comunidade Nova Esperança Kokama, em especial a professora Jardeline Costa, por me fazer pensar uma nova forma de educação.

Ao professor Guilherme Guitay que com sabedoria contribuiu para a melhor qualidade deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, pelos momentos de aprendizado compartilhado pelos professores.

Aos meus amigos de Mestrado, pelo companheirismo de cada um. Em especial a Hérika Cardoso e Geórgia Pozzetti.

Aos colegas de trabalho que me ajudaram e me acolheram sempre que precisei de apoio. Em especial a professora Jussara Marques, exemplo de coragem e fé.

Ywsurupaki, obrigada.

*O correr da vida embrulha tudo; a vida é assim:  
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e  
depois desinquieta. O que ela quer da gente é  
coragem. Ser capaz de ficar alegre e mais alegre  
no meio da alegria, e ainda mais alegre no meio  
da tristeza...*

(Guimarães Rosa)

## RESUMO

Este estudo aborda a Educação Escolar Indígena (EEI) no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawanã Kuarachi Kokama. Com o título, A Construção do reconhecimento: um estudo da educação Kokama na comunidade Nova Esperança, buscamos evidenciar o protagonismo da comunidade frente a seus processos próprios de constituir uma Educação Escolar Indígena de acordo com a realidade e as perspectivas da comunidade. Durante a pesquisa, refletimos sobre o processo de construção da escola (um processo ainda em curso). Temos como objetivo geral analisar os caminhos percorridos e as dificuldades enfrentadas pela comunidade Kokama para efetivar uma proposta de Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural. Como objetivos específicos, propomo-nos a escrever os processos institucionais para implementação da Educação Escolar Indígena na SEMED; analisar o processo de criação e implantação do CMEEI na comunidade Kokama; e, identificar as estratégias utilizadas pela pelos Kokama e pelo CMEEI, no período da pandemia da Covid-19, para realizar as atividades escolares. A abordagem utilizada se deu por meio da etnografia digital, com aporte de dados bibliográfico e documental, com base em Flick (2009), Gil (2002) e Godoy (1995). Os resultados apontam que no CMEEI há um trabalho pautado nos princípios de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, no qual o conhecimento e saberes tradicionais e a língua Kokama fazem parte da proposta pedagógica da escola.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Educação Indígena. Interculturalidade.

## ABSTRACT

This study addresses Indigenous School Education (IES) at the Municipal Center for Indigenous School Education Atawanã Kuarachi Kokama. With the title, *The Construction of Recognition: a study of Kokama education in the Nova Esperança community*, we seek to highlight the community's leading role in its own processes of constituting an Indigenous School Education according to the reality and perspectives of the community. During the research, we reflected on the process of building the school (a process that is still ongoing). Our general objective is to analyze the paths taken and the difficulties faced by the Kokama community to carry out a proposal for a differentiated and intercultural Indigenous School Education. As specific objectives, we propose to write the institutional processes for the implementation of Indigenous School Education in SEMED; analyze the process of creation and implementation of the CMEEI in the Kokama community; and, identify the strategies used by the Kokama and CMEEI, during the period of the Covid-19 pandemic, to carry out school activities. The approach used was through digital ethnography, with bibliographic and documentary data, based on Flick (2009), Gil (2002) and Godoy (1995). The results show that at CMEEI there is work based on the principles of differentiated, intercultural and bilingual education, in which traditional knowledge and knowledge and the Kokama language are part of the pedagogical proposal of the school.

**Keywords:** Indigenous School Education. Indigenous Education. Interculturality.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Número de estudantes indígenas atendidos pela SEMED, de 2015 - 2020. Manaus-AM, 202 .....	47
<b>Figura 2</b> – Placa de identificação da Comunidade Nova Esperança Kokama .....	56
<b>Figura 3</b> – Logomarcas da Associação dos Índios Kokamas, residentes no Município de Manaus-AM/ Logo da Residentes no Município de Manaus - AKIM Associação dos Índios Kokama.....	58
Figura 4 - Barracão da Comunidade Kokama.....	61
Figura 5 – Nome do barracão na língua Kokama .....	61
Figura 6 – Museu Centro de Ciências e Saberes Tradicionais Kokama Antônio Samias. ....	62
<b>Figura 7</b> – Cestaria e vaso de cerâmica com grafismo Kokama .....	63
<b>Figura 8</b> – Barracão que servia como espaço para o Centro de Cultura Kokama, em 2009.....	66
Figura 9 – Fachada do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Kokama.....	66
Figura 10 – Capa do livro didático Yawati Tinin, volumes I. II e II.....	70
<b>Figura 11</b> – Livros elaborados pelos professores Kokama. ....	71
Figura 12 – Layout do aplicativo Wawa Kukama .....	71
<b>Figura 13</b> – Layout do aplicativo Kokama Tradutor - Google Play.....	72
Figura 14– Voluntários do atendimento de campanha – Parque das Tribos .....	85
Figura 15 - Nota de utilidade pública da AKIM .....	85
<b>Figura 16</b> – Campanha solidária Comunidade Nova Esperança .....	87
Figura 17 - Relatório Anual de atividade <i>home office</i> .....	91
Figura 18 - Live Educação Escolar Indígena em Manaus: memória, tradição e identidade, 2021 .....	91
Figura 19 - Imagem de divulgação do evento no Instagram .....	92
<b>Figura 20</b> - Livro paradidático na língua Kokama .....	98
Figura 21 - Livro paradidático na língua Kokama.....	99
Figura 22 - Exemplo de atividade com língua Kokama.....	100
Figura 23 – Glossário da língua Kokama .....	101

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Comunidades indígenas identificadas pela SEMED-Manaus, em 2005. ....	39
Quadro 2 – Escolas Indígenas Municipais. ....	45
Quadro 3 – Centros Municipais de Educação Escolar Indígena CMEEL. ....	46

## **LISTA DE SIGLAS**

- AKIM** – Associação dos Índios Kokama Residentes em Manaus
- AMARN** – Associação da Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro
- APIB** – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CIMI** – Conselho Indigenista Missionário
- CIKOM**- Coordenação Indígena Kokama de Manaus
- CMEEI** – Centro Municipal de Educação Escola Indígena
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- COIAB** – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
- CONEI** – Confederação Nacional de Educação Escolar Indígena
- COPIME** – Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno
- EEI** – Educação Escolar Indígena
- FOIRN** – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
- FUNAI** – Fundação Nacional do Índio
- GEEI** – Gerência de Educação Escolar Indígena
- GTI** – Grupo de Trabalho Indígena
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ISA** – Instituto SocioAmbiental
- LDB** – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- OIT** – Organização Internacional do Trabalho
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PSS** – Processo Seletivo Simplificado
- RANI** – Registro Administrativo do Nascimento do Indígena
- RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
- SESAI** – Secretaria Especial de Saúde Indígena
- SEMED** – Secretaria Municipal de Educação
- SEDUC** – Secretaria de Estado de Educação e Desporto
- TEE** – Territórios Etnoeducacionais

**TI** – Terras Indígenas

**UEA** – Universidade do Estado do Amazonas

**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

**UnB** – Universidade de Brasília

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ESCOLA DIFERENCIADA E INTERCULTURAL</b> .....	18
2.1 Educação Indígena.....	18
2.2 Educação Escolar Indígena.....	21
2.3 Escolas Indígenas Diferenciadas e Interculturais.....	28
2.4 Bases Legais da Educação Escolar Indígena em Manaus.....	37
2.5 Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI): estrutura e funcionamento.....	45
<b>3 OS KOKAMA EM MANAUS: A HISTÓRIA E A TRAJETÓRIA DA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA KOKAMA</b> .....	49
3.1 Trajetória do povo Kokama e sua chegada em Manaus.....	49
3.2 Comunidade Kokama Nova Esperança.....	56
3.3 Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawanã Kuarachi Kokama.....	64
3.3.1 Vanguarda na produção de materiais didáticos e revitalização da língua Kokama.....	69
<b>4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM TEMPOS DE PANDEMIA</b> .....	73
4.1 Os impactos da pandemia do Covid-19 entre os povos indígenas de Manaus.....	73
4.2 Impactos da pandemia no contexto das escolas indígenas de Manaus.....	88
4.3 A pandemia e as ações do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawanã Kuarachi Kokama .....	94
4.3.1 Educação diferenciada, intercultural e bilíngue na pandemia.....	
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	107
<b>ANEXO A- Localização espacial dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena e Escolas Municipais Indígenas</b> .....	114

## 1 INTRODUÇÃO

Estudos apontam que a educação escolar indígena, desde a colonização, visava à negação dos saberes e dos conhecimentos tradicionais, das diferenças étnicas, culturais e linguísticas dos povos indígenas. Todavia, no final dos anos de 1970, os indígenas rompem com o paradigma da educação assimilacionista, assumindo uma postura de protagonismo e autonomia para conduzir seus processos educacionais. Desde modo, a escola, antes considerada um instrumento de opressão, passa a se configurar um espaço de ressignificação dos saberes e dos conhecimentos tradicionais, de revitalização da língua, de visibilidade e, sobretudo, de afirmação étnica.

É nesse contexto que se insere o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawanã Kuarachi Kokama - CMEEI Kokama, localizado na comunidade Nova Esperança, ramal do Brasileirinho, zona Leste de Manaus (AM). O Centro foi uma reivindicação do povo Kokama junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus, por uma escola diferenciada, com prioridade para a revitalização cultura e da língua Kokama.

Com o título, A construção do reconhecimento: um estudo da educação Kokama na comunidade Nova Esperança, buscamos refletir sobre a experiência da comunidade no processo de construção da escola, um processo ainda em curso, sobre o protagonismo dos indígenas em reivindicar uma educação diferenciada, ao mesmo tempo que lutam pelo reconhecimento étnico e a conquista do território.

A pesquisa tem como objeto geral analisar os caminhos percorridos e as dificuldades enfrentadas pela comunidade Nova Esperança Kokama para efetivar uma proposta de Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e bilíngue. Os objetivos específicos concentram-se em descrever o processo de implementação da Educação Escolar Indígena na Secretaria de Educação Municipal de Manaus (SEMED); analisar o processo de criação e implantação do CMEEI na comunidade; e, identificar as estratégias utilizadas pela Comunidade e CMEEI no período da pandemia da Covid-19 concernentes ao processo de ensino aprendizagem.

A pesquisa, na CMEEI Kokama e na comunidade Nova Esperança, justifica-se pelo contexto histórico da luta desse povo por reconhecimento étnico e pela revitalização da língua. Tendo em vista, que até pouco tempo, os Kokama estavam invisibilizados e tiveram sua língua fadada a desaparecer. Se justificar também, pelos Kokama apresentarem uma educação escolar diferenciada e por considerar que ainda há poucos trabalhos acadêmicos sobre essa etnia.

Para a realização do estudo, propomos algumas questões, a saber: quais os caminhos percorridos pelo Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Kokama para se efetivar uma

educação escolar diferenciada e intercultural na comunidade? Como se deu a participação da comunidade nesse processo? Como se deu o processo de implementação da política de Educação Escolar indígena na SEMED? Quais os impactos da pandemia da Covid-19 sobre os indígenas, especificamente, na comunidade Nova Esperança? Como o CMEEI Kokama deu continuidade às atividades pedagógicas durante a pandemia?

Para responder as questões, seguimos os paradigmas da pesquisa qualitativa, conforme estudos de Flick (2009), Gil (2008) e Minayo (2001). Esse tipo de abordagem busca compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, por meio da obtenção de dados descritivos, de comparações e interpretações dos fenômenos estudados segundo a perspectiva dos sujeitos participantes do estudo. Para Minayo (2001), na pesquisa qualitativa os fenômenos e processo das relações sociais não podem ser quantificados, tendo em vista que esse tipo de pesquisa trabalha com o universo de motivações, valores, significados, atitudes e crenças.

Diante do contexto de pandemia e distanciamento social, quanto aos procedimentos metodológicos, optamos pela etnografia virtual. Ao contrário da etnografia tradicional com entrevistas presenciais e pesquisa de campo in-loco, esta metodologia concebe a pesquisa científica nos espaços virtuais, isto é, na internet. Segundo Hine (2004) a etnografia virtual, etnografia on-line, netnografia ou etnografia digital, dentre outras, permite um estudo detalhado das dinâmicas e do comportamento do sujeito ou de grupos sociais na internet.

Miller (2020) esclarece que mesmo em contexto de restrição de circulação de pessoas é possível fazer uma etnografia tão original quanto aquela que requer a presença física. Para tanto, é necessário que o pesquisador possa fazer uso das ferramentas e recursos disponíveis no ambiente on-line. Além disso é preciso ter um olhar apurado para a quantidade enorme de dados que estão acessíveis somente no campo virtual. Por fim, o pesquisador reitera que o mais importante, durante o período de distanciamento social no qual vivemos, é descobrir meios pelos quais essa nova realidade possa contribuir significativamente para a pesquisa.

Desta forma, para esse estudo utilizamos informações coletadas nas redes sociais: Facebook da Associação dos Índios Kokama Residentes no Município de Manaus (AKIM)<sup>1</sup> e no instagram “akim\_akim”, ambas páginas mantidas pela comunidade Nova Esperança Kokama. Reunimos relatos sobre povos indígenas e pandemia, especificamente o Podcast “Povos Indígenas dos Amazonas Contra a Pandemia de Covid-19”,<sup>2</sup> organizado pelo curso de Jornalismo da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Campus Parintins. Além disso, analisamos duas lives sobre educação e povos indígenas: A primeira, “Bate papo com

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/Akim.kokama/>

<sup>2</sup> Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6XbIaLFDBbrTZmHRZtoxFY>. Acesso em: 22 mar. 2021.

professoras indígenas diretamente do Amazonas”, foi organizada pela Comunidade Vila Brasil, em dia 22 de março de 2021. A segunda, “Educação Escolar Indígena em Manaus: Memória, tradição e identidade”, foi promovida pela SEMED-Manaus. As duas *lives* contaram com participação da professora do CMEEI Kokama, que apresentou as práticas pedagógicas realizadas durante a pandemia.

Ressaltamos que essas publicações audiovisuais nos permitiram contato direto com narrativas, textos, entrevistas, depoimentos, dentre outros, nos quais foram retratadas experiências vivenciadas pelos indígenas no campo da educação escolar e no cotidiano das comunidades, durante o período de confinamento. Ressaltamos ainda que por se tratar de conteúdos públicos de livre acesso na internet, os nomes dos sujeitos permaneceram de acordo com os documentos originais. Salvo no caso das *lives*, que optamos por não divulgar o nome dos participantes.

Além disso, realizamos um levantamento bibliográfico cujo objetivo foi embasar teoricamente o estudo. Esse tipo de pesquisa, segundo Gil (2008, p. 50) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Assim, utilizamos a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com os seguintes descritores: educação escolar indígena diferenciada e intercultural, educação escolar indígena em Manaus, etnografias do povo Kokama e da Comunidade Nova Esperança, pandemia e povos indígenas.

Utilizamos ainda o estudo documental (GIL, 2008). Para tanto, analisamos as documentações legais que norteiam os princípios da EEI (leis, resoluções, relatórios, documentos oficiais da SEMED etc.). Em particular destacamos, as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena de Manaus<sup>3</sup>, o Relatório Anual de Atividades Home Office 2020, documento produzido pela professora do CMEEI Kokama e o Relatório Anual de Atividades 2020, ambos documentos disponibilizados pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) da SEMED. Esse processo permitiu visualizar a trajetória percorrida pela comunidade Kokama em busca de uma educação diferenciada e intercultural.

Com base em trabalhos antropológicos e históricos, foi possível estabelecer um corpus de informações que nos ajudaram a compreender a trajetória dos Kokama. Destacamos o trabalho de doutorado do antropólogo José Maria Trajano Vieira, de 2016, intitulado “A luta pelo reconhecimento étnico dos Kokama na tríplice fronteira Brasil/Colômbia/Peru”. Merecem

---

<sup>3</sup>Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/educacao-indigena/>. Acesso em 15 de mar. 2020.

destaque também os Relatórios Circunstanciados de Identificação e Delimitação da Terras Indígenas da Funai, de 2002 e 2003, e a dissertação “As formas Kokama de estar na História: Etnicidade, Política e Narrativa”, ambos trabalhos da Antropóloga Luciana M. de M. Ramos. A monografia “Ritama Yamimim Katupi: Os Kokama de Sapotal”, do Kokama Maurício Cordeiro de Souza. Por fim, o estudo de Marcos Antônio Braga de Freitas, com o título: “O povo Kokama: Um caso de reafirmação de identidade étnica”.

Especificamente sobre a comunidade Nova Esperança Kokama, tomamos como base a pesquisa da linguista Kokama Altaci Correa Rubim, “O reordenamento político e cultural do povo Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e Peru”, tese de doutorado, de 2016. O trabalho de mestrado de Luís Augusto Pereira Lima: “A roça como categoria de análise e de afirmação identitária”, de 2015. A pesquisa de Roseane Guimarães Cabral Costa, dissertação: “Territorialidade e Condições de Vida dos Indígenas Cocama da Comunidade Nova Esperança de Manaus, Amazonas”, de 2014. Por fim, as diversas publicações do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia também foram essenciais nesse processo.

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro analisamos as concepções sobre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena. Apresentaremos as bases legais da Educação Escolar Indígena no Brasil e, em particular, no município de Manaus. Discutimos os princípios da escola diferenciada, intercultural e bilíngue.

O segundo capítulo está dividido em duas partes: a primeira trata da trajetória histórica do povo Kokama, invisibilizado por décadas, em virtude dos processos colonialistas e assimilacionistas empreendidos pelas políticas indigenistas que tomaram conta do Brasil em séculos passados. A segunda parte tem como objetivo apresentar a comunidade Nova Esperança Kokama e o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawanã Kuarachi Kokama. A história da comunidade é marcada por resistências e luta pelo reconhecimento étnico. Para tanto, tem se apropriado de elementos da cultura ocidental, dentre eles a escola como ferramenta de superação da opressão vivenciada desde os tempos passados.

No terceiro capítulo, analisamos como a pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, o isolamento social, afetou as comunidades indígenas residentes em Manaus, em particular o CMEEI Kokama, Verificamos como foram organizadas as atividades escolares do Centro durante o fechamento das escolares.

Por fim, cabe-nos fazer uma ressalva, pois durante a pandemia, a internet se configurou um espaço social de fala. Para os povos indígenas, ela representa um instrumento de sobrevivência, que possibilitou a visibilidade de um povo quase sempre invisibilizado. Foi a

partir desse lugar virtual que os indígenas estabeleceram uma interlocução com a sociedade envolvente. Abandonados pelo poder público, os sujeitos buscaram alternativas para melhores condições no enfrentamento ao vírus. Tomamos conhecimento de inúmeros povos em situação de risco, de histórias de resistência e resiliência de indígenas na luta pela sobrevivência de seu povo. Nesse sentido, não podíamos ignorar essas experiências, para tanto achamos necessário abrir um espaço na dissertação, capítulo 3, para refletirmos sobre as estratégias utilizadas pelos indígenas no combate ao vírus.

## 2 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ESCOLA DIFENCIADA E INTERCULTURAL

### 2.1 Educação Indígena

Conceber a educação indígena significa entender que os povos indígenas possuem sistemas próprios de educação comunitária e de produção de conhecimentos transmitidos por meio da tradição oral e da vivência em comunidade. Desde modo, o cultivo de alimentos, os rituais, as festas, as construções de moradias, de utensílios de caça e pesca, a leitura da natureza e do céu, entre outros, são exemplos dessa educação, na qual os conhecimentos são de domínio de toda a comunidade, transmitidos aos mais jovens deste muito cedo e construídos de maneira particular pelos povos indígenas (MAHER, 2006).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEEI), de 1998, evidencia que cada povo possuía e ainda possui processos próprios de transmissão e produção de conhecimento. Para tanto, destaca os princípios da Educação Indígena, dentre eles:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos ‘seres’ e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar – determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (RCNEI, 1998, p. 23).

Assim, a educação indígena ocorre de modos distintos, determinada por meio de práticas educativas próprias de cada povo que são compartilhadas pelos membros da comunidade, ou seja, sempre em coletividade. Essas práticas asseguram a reprodução e reconstrução dos saberes, dos valores e dos padrões de comportamento de cada etnia.

Bartolomeu Melià (1979), em seu livro “Educação Indígena e Alfabetização,” afirma que os povos indígenas possuem um processo educativo bem definido e específico, no qual qualquer situação cotidiana é motivo para se partilhar conhecimento. As ações educativas acontecem ao longo da vida dos indígenas, em um processo global, com a participação da comunidade e sob responsabilidade coletiva. Os sujeitos não precisam de tempos ou espaços

próprios para aprender, eles aprendem nas mais diversas situações cotidianas, conforme se verifica na seguinte afirmação:

A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão (MELIÀ, 1979, p. 10).

O autor chama atenção para algumas concepções da educação indígena. “A ação pedagógica tradicional integra sobretudo três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo.” (MELIÀ, 1999, p. 12-13). A língua é essencial pois é meio dela que podemos conhecer a história, as experiências vividas e os saberes de determinado povo. Daí a importância dos indígenas em falar a língua materna, pois quando ela é esquecida, esquece-se também parte dos saberes desse povo.

Segundo Maher (2006), a Educação Indígena envolve todos os processos educativos que cada povo indígena utiliza no ensinamento de atividades complexas ou corriqueiras. A autora destaca que os ensinamentos são compartilhados sem que haja necessidade de um espaço físico institucional, no caso a escola, para acontecer, pois todos os espaços (casas, rios, roçado etc.) são suscetíveis de conhecimento. Para a autora:

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar, é lugar, qualquer hora é hora... [...] E, além disso, o ensino não é uma responsabilidade de uma única pessoa, ele é responsabilidade de todos. Na educação Indígena, não existe a figura do ‘professor’. São vários os ‘professores’ da criança. A mãe ensina; ela é professora. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor. Todo mundo é professor [...] e todo mundo é aluno (MAHER, 2006, p. 17-18).

Neste caso, há dois aspectos importantes para que possamos entender a educação indígena. No primeiro, o processo educativo não é delimitado por um espaço físico, mas a ocorre em todos os espaços, ou seja, todo espaço é educativo. No segundo, a inexistência da figura do professor como guardião do conhecimento, pois qualquer indivíduo adulto da comunidade pode ser um agente de educação, visto que às trocas de saberes acontecem rotineiramente.



Luciano (2006) explica que, para compreender o sistema educativo indígena se faz necessário entender o ciclo de vida um indígena, isto é, que o processo de educação começa antes mesmo do nascimento de uma criança e vai até a vida madura. Nesse sentido, “a educação indígena se configura em um processo contínuo presente em todas as fases da vida e da quais participa quase toda a comunidade” (LUCIANO, 2006, p. 131).

Segundo o autor, quando a criança é concebida “os pais precisam acordar e levantar de manhã cedo para tomarem banho antes que outros da casa se levantenem, para evitar que a criança nasça fraca e cresça preguiçosa” (LUCIANO, 2006, p. 132). O nascimento é momento de celebração e confraternização entre os membros do grupo. Ao longo do tempo, a criança vai aprendendo com os adultos os modos de viver em sua sociedade. Quando considerada pronta pelos mais velhos, há a passagem para a vida adulta. Nesta ocasião “os rituais de iniciação são importantes, pois são considerados uma espécie de colação de grau, máximo de aprendizagem para a vida indígena.” (LUCIANO, 2006, p. 132).

Por fim, a velhice, considerada uma das mais importantes fases entre os indígenas. Nela, os anciãos transmitem os conhecimentos aos seus sucessores, com o objetivo de manter viva a cultura e a memória de seu povo. Os pais e, sobretudo, os avós, são os responsáveis pela transmissão dos saberes apreendidos com seus ancestrais.

as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionados por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. Os bons exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitários são fundamentais para o desenvolvimento do caráter, das atitudes, dos comportamentos, das virtudes e das habilidades de uma pessoa, indispensáveis para a vida individual e boa convivência social. (LUCIANO, 2006, p. 130).

Meliá (1979), Maher (2006) e Luciano (2006) concordam que a ação educativa não está atrelada a uma pessoa ou uma entidade, no caso ao professor e a escola, mas é de responsabilidade de toda a comunidade, em um sistema de educação que lhe é própria. Esse sistema ocorre por meio de uma relação de trocas, na qual todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo, em contatos recíprocos, sem hora ou local para acontecer. Essas interações são essenciais para garantir a vida em sociedade, a vivência em família e a manutenção das atividades econômica, religiosa e política desses povos. É válido destacar que, apesar das semelhanças entre os sistemas de educação, cada povo indígena, no decorrer de sua história, desenvolveu sistemas próprios. Portanto, as concepções de educação indígena são tão diversas quanto são diversas as culturas. (MELIÀ, 1979, p. 12).

Nesse contexto, a compreensão da cultura é essencial, devendo, certamente, partir de um entendimento que a contextualize como uma complexa rede de significados que vai sendo interpretada dentro dos variados contextos, podendo ser alterada conforme a interação social dos sujeitos. Não como algo estático, parado, fixo. Pelo contrário, é algo vivo, em fluxo, em constante transformação. A cultura que se modifica e é modificada por ela. (CUNHA, 1995).

Ainda a respeito da educação indígena, Freire (2004) assinala que os portugueses por considerarem o sistema de educação europeu universal, e, por não encontrarem nenhum dos aspectos desse sistema entre os indígenas, concluíram não haver processos educativos presentes no cotidiano dos povos indígenas. Todavia, por desconsiderarem as concepções pedagógicas indígenas, os portugueses não acreditavam na possibilidade de outras práticas educativas que não fossem aquelas conhecidas por eles. Sendo assim “a inexistência da escola, da sala de aula, do docente, do currículo, de horário, de uma disciplina rígida, de punições e de castigos corretivos, permitiu-lhes concluir que os povos indígenas não tinham educação e precisavam ser civilizados.” (FREIRE, 2004, p. 16).

Diante desse contexto, o início da história do contato dos indígenas com a escola, ocorreu de maneira europeizada e preconceituosa. De acordo com Freire (2004, p. 36), “a escola em meio indígena teve muitas faces e pautou-se por diferentes concepções, não só pedagógicas, mas também acerca do lugar que esses indivíduos deveriam ocupar na sociedade brasileira”.

## **2.2 Educação Escolar Indígena**

A Educação Escolar Indígena, por sua vez, está relacionada ao ensino formal e institucional. É um direito garantido pela legislação brasileira e pautado no paradigma do respeito ao pluralismo cultural e da valorização das identidades étnicas. Luciano (2006) define esse modelo de educação:

[...] a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 130).

Conforme demonstra o autor, na educação escolar os indígenas buscam se apropriar dos conhecimentos ocidentais ao mesmo tempo que reconhecem as particularidades de sua cultura

e sua língua, ressignificando esse modelo de educação em um instrumento de luta por seus direitos constitucionais. Porém, essa educação institucionalizada nem sempre foi assim.

No início da colonização, a educação escolar foi realizada pelos jesuítas, em um modelo que consistia em tornar os indígenas “civilizados”, segundo os moldes europeus e garantir a subalternização e a mão de obra para os trabalhos braçais necessários à coroa portuguesa. Nessa época, a escola destinada aos indígenas tinha por característica uma educação catequizadora e integracionista marcada pela supressão das línguas nativas e dos diferentes modos de viver desses povos. Esse modelo de educação, que perdurou por quase cinco séculos, objetivava integrar os povos indígenas à proposta desenvolvimentista do Brasil (GRUPIONI, 2008).

A educação escolar, segundo Luciano (2006, p. 129) era “um meio de aculturação”, sendo vista pelos próprios indígenas com “desconfiança e repulsa.” Para o pesquisador, a “educação escolar oferecida aos povos indígenas durante séculos sempre teve como objetivo a integração do índio à sociedade nacional” (LUCIANO, 2006, p.148). Da mesma forma, Freire (2004) esclarece que com a implantação da escola, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula.

A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser “indivíduos indígenas” (LUCIANO, 2006, p. 23). Essa imposição, caracterizada como violência simbólica, por Bourdieu (1975, p. 22), manifesta-se “quando são dadas as condições sociais de imposição e inculcação.” Portanto, tal modelo de educação escolar eurocêntrica teve consequências nefastas para os povos indígenas, dentre elas a imposição de aprender uma língua geral e única, adaptada pelos jesuítas a partir de várias outras línguas e o uso da mão de obra escrava para o trabalho doméstico ou nas fazendas. (FREIRE, 2004).

Em meados do século XX, com a consolidação do governo republicano, órgãos governamentais responsáveis pela assistência e proteção aos indígenas foram criados. Assim, temos o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, que foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967. A atuação de tais organizações se deu, sobretudo, com o objetivo de territorializar, civilizar e integrar os povos indígenas à sociedade nacional. Quanto à educação escolar, a formação de mão de obra continuava sendo uma de suas funções. Diferentemente, do período colonial, agora os indígenas precisam aprender a ler e a escrever.

Nessa empreitada, destacamos a atuação do Summer Institute of Linguistics (SIL). Um Instituto especializado em educação bilíngue, que, em parceria com FUNAI, foi incumbido de implementar as línguas nativas nas escolas indígenas. No entanto, além de organizar

pedagogicamente o trabalho com as línguas maternas, o Instituto também servia como meio para a conversão religiosa e cultural dos povos indígenas.

Sob a perspectiva do colonizador e não do colonizado, na qual os saberes tradicionais e as línguas foram silenciadas, a escola foi “durante cinco séculos, um instrumento de opressão, o que está registrado atualmente na memória oral de muitos povos e foi até mesmo incorporado em alguns de seus mitos” (FREIRE, 2004, p. 24). Todavia, no fim da década de 1970, os indígenas reorganizaram-se enquanto coletividade e buscaram seus direitos étnicos e territoriais.

Esse movimento foi impulsionado por debates mundiais em torno dos direitos humanos que pregavam a recuperação da autonomia dos povos indígenas. No cenário internacional, a mobilização se intensifica com a Convenção 169<sup>4</sup>, de 1989, sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), criada em 1919. A Convenção defende a igualdade de direitos, o direito à diferença, o reconhecimento à diversidade cultural, o princípio da autodeterminação dos povos indígenas e, sobretudo, ao direito desses povos em participar dos processos decisórios de seus interesses. Vale ressaltar que, em vigência desde 1989, no Brasil, o documento somente foi ratificado em 2004.

Dentre as inovações trazidas pela Convenção destacamos a adoção da categoria povos indígenas, em substituição do termo “populações”. Também o reconhecimento de que a relação desses povos com os territórios tradicionais é anterior aos processos de colonização. Isto é, desde sempre tiveram uma organização política, cultural, econômica e social própria. Outra inovação, é a ruptura com a tutela do Estado quanto ao processo de identificação indígena, pois a partir da Convenção, a autoidentificação como povo indígena passa a ser fundamental para o reconhecimento da indianidade desses grupos.

Além disso, outro ponto a destacar é a determinação de consulta livre as suas instituições representativas, por meio de mecanismos apropriados, na tomada de decisão sobre quaisquer questões que digam respeito aos povos indígenas. Para tanto, medidas legislativas, políticas ou administrativas, ligadas diretamente às causas desses povos, devem ter a participação e decisão direta dos próprios indígenas. Quanto à educação escolar, a Convenção reconhece o direito de criar escolas diferenciadas, de formar professores indígenas, de ensinar as línguas e, principalmente, de participação dos indígenas na elaboração e execução de programas educacionais para atender as especificidades de cada povo.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/node/5C13>. Acesso em 20 de mar. 2020.

Como podemos observar, a partir das décadas de 60 e 80, no Brasil, a educação escolar assume papel relevante nos debates enquanto possibilidade de apropriação da instituição escola em favor dos projetos étnicos e societários dos indígenas. Luciano (2011), ao analisar a importância da educação escolar nesse período, reitera o aumento expressivo da demanda por unidades escolares em todos os níveis, tanto nas aldeias quanto nos centros urbanos. Todavia, o estudioso também esclarece que mesmo com a ampliação da oferta de vagas pelo Estado, as condições de acesso ainda são mínimas.

Com a consolidação do movimentos indígenas e a participação de setores não governamentais, tiveram início discussões acerca da construção de políticas públicas em prol dos direitos desses povos, como a demarcação de terras, o reconhecimento das diferenças étnicas e principalmente de uma educação formal de qualidade, específica e diferenciada. Sobre esse período Grupioni descreve que:

É na passagem dos anos 80 aos 90 do século passado, sob a égide da nova Constituição, que se constitui um movimento por uma nova educação indígena no país, que é acompanhado pelo surgimento das primeiras organizações de professores indígenas, pelo reconhecimento legal de experiências de educação consideradas alternativas, pela promulgação de novas leis e normas, pela reorganização do Estado brasileiro para a oferta de programas educacionais em áreas indígenas e pela elaboração de uma política específica para a educação escolar indígena. É o momento em que se pode identificar um novo conjunto de ideias, de práticas e de pessoas atuando em torno da temática da educação escolar indígena no país, configurando um contexto próprio e específico em que emergirá o discurso da educação diferenciada (GRUPIONI, 2008, p. 36).

Diante do novo contexto de educação escolar descrito acima, notamos a ruptura com as ideias de invisibilização e silenciamento da cultura adotadas nos séculos passados e a adoção de propostas de valorização, respeito e visibilidade das diversas culturas e povos indígenas. Historicamente, essa ruptura pode ser melhor entendida a partir dos estudos de Maher (2006). Segundo a autora, a educação escolar indígena passou pelos paradigmas Assimilacionista e Emancipatório. Estes determinaram os modos de concepção da escola.

No Paradigma Assimilacionista, que corresponde ao período do início da colonização até o final do anos 70, o objetivo era silenciar os indígenas, isto é, ignorar as línguas, os saberes tradicionais e os padrões culturais, por outro lado, incorporar valores e comportamentos do colonizador. Para alcançar o objetivo, o modelo Assimilacionista de Submersão foi utilizado.

No Modelo Assimilacionista de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acredita é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade (MAHER, 2006, 21)

Todavia, dada tamanha violência, esse modelo tornou-se ineficiente. Logo o Modelo Assimilacionista de Transição passou a ser utilizado. Neste caso, o objetivo era ensinar a língua indígena, para, em seguida, utilizá-la como mediadora no ensino do português. Assim, as crianças continuam nas aldeias para serem alfabetizadas na língua indígena. Logo depois, o português era ensinado e a língua indígena era excluída do cotidiano nas aldeias. (MAHER, 2006).

O Paradigma Emancipatório, por sua vez, concebido a partir da proposição do bilinguismo aditivo, visava o ensino da língua portuguesa sem desconsiderar a língua indígena. Nesse caso, o português é considerado uma segunda língua. O modelo propõe ainda o respeito aos saberes tradicionais, às práticas culturais e à diversidade desses povos.

Essas ideias ganham respaldo jurídico na Constituição Federal Brasileira, de 1988. Nela estão presentes o reconhecimento das pluralidades étnica, cultural e linguística dos povos indígenas e o estabelecimento de bases legais e conceituais nos campos sociais, culturais e educacionais voltadas ao direito desses povos. Destacamos que o reconhecimento da pluralidade étnica e cultural como elemento constitutivo do Brasil foi um significativo avanço no campo dos direitos indígenas.

A partir da Constituição, é eminente a implantação de uma proposta de educação escolar indígena diferenciada, específica, comunitária, bilíngue/multilíngue e intercultural. Desde modo, entendemos esses princípios como: diferenciada e específica, por considerar as particularidades e a diversidade dos povos indígenas; comunitária, pelo protagonismo dos indígenas em todas as etapas do processo educativo; bilíngue/multilíngue, pelo reconhecimento das línguas indígenas e seu uso na comunicação; intercultural, pelo respeito aos saberes tradicionais, às crenças, às culturas e aos valores indígenas (BRASIL, 1998)

Para efetivar esse modelo de educação, diversos documentos legais foram elaborados, com destaque para o Decreto Presidencial n. 26/1991. Nele há a transferência da responsabilidade pela coordenação nacional da Educação Escolar Indígena da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC). Logo, coube ao Ministério coordenar, acompanhar, propor medidas e avaliar ações no campo educacional. Assim sendo, a Portaria Interministerial Nº 559/91 definiu as formas como o MEC iria assumir a nova função de coordenação. Também articulou a criação do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, composto por lideranças indígenas, antropólogos, linguistas e técnicos de diversos órgãos do governo. O Comitê buscou assegurar a autonomia e a participação dos indígenas nas decisões referentes ao funcionamento de suas escolas, na elaboração de currículos diferenciados, na produção de materiais didáticos próprios e na formação de professores indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, assegurou o direito a uma educação “diferenciada, intercultural e bilíngue”, a “recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências” (art.78). Temas como formação de professores indígenas, elaboração de “currículo e programas específicos” e de “material didático específico e diferenciado” (art. 79) ganham destaque na legislação.

Com o objetivo de esclarecer os temas poucos discutidos na LDB, o MEC publicou, em 1999, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Tal documento fundamenta e contextualiza nos campos sociológicos, antropológicos e históricos as discussões sobre as escolas indígenas. Também orienta a elaboração de práticas educativas exclusivas aos povos indígenas, destacando a preocupação com o respeito as tradições, aos modos próprios de socialização e transmissão de conhecimento, “[...] Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual.” (RCNEI, 1998, p. 23). O documento serviu ainda para subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais, de currículos específicos para as escolas indígenas e propostas para programas de formação de professores.

No ano seguinte, o Parecer nº 14/99 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Tal documento foi regulamentado pela Resolução nº 03/99, que serviu para fixar normas para o funcionamento das escolas indígenas. Além de delegar ao Estado, em parceria com os municípios a responsabilidade pela oferta de educação escolar.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu a Educação Escolar Indígena uma modalidade de ensino e definiu as diretrizes para o planejamento e execução de metas a serem cumpridas no período de 10 anos. Dentre as vinte e uma metas estabelecidas, destaca-se o reconhecimento da categoria Escola Indígena, considerando a especificidade de uma educação intercultural e bilíngue; a inclusão da língua e dos saberes indígenas no currículo dessas escolas; o direito a participação dos próprios indígenas nas decisões relativas ao funcionamento delas; a instituição da categoria professor indígena com a implementação de programa de formação continuada e específica. Ressaltamos que as metas contidas no PNE de 2010 foram mantidas no Plano Nacional de Educação de 2014-2024.

Com participação e protagonismo dos indígenas na elaboração e acompanhamento de políticas educativas, foi realizado em 2009, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI). No evento foram discutidos os avanços e os entraves para a consolidação da política de educação escolar. Entre os pontos relevantes destacamos a reflexão sobre as

conquistas no campo legal, mas a demora na efetivação dos direitos adquiridos. Quanto às propostas, apontamos a criação do próprio sistema de Educação Escolar Indígena, a elaboração de diretrizes para essa modalidade de ensino e a provação dos Territórios Etnoeducacionais. Esses territórios correspondem a uma nova configuração de administração da EEI, a partir do reconhecimento do protagonismo indígena.

Assim, foi no bojo das discussões da I CONEI que se efetivou o Decreto Nº 6.861/09, da criação dos Territórios Etnoeducacionais. Logo “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. (Art. 1º). Conforme explica Luciano:

O Decreto dos Territórios Etnoeducacionais estabelece que os Sistemas de Ensino (Federal, Estaduais e Municipais) passem a atender as demandas educacionais escolares dos povos indígenas a partir dos seus espaços e de suas relações etnoterritoriais, ou seja, a partir das realidades concretas e das demandas dos povos indígenas, considerando suas relações socioculturais conectados aos seus territórios. Deste modo, a nova organização dos serviços de atendimento educacional deixa de ser de acordo com as divisões territoriais e político-administrativos dos estados e municípios, mas mantendo suas responsabilidades, para corresponder aos respectivos etnoterritórios indígenas, que leve em consideração, a distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial e principalmente as relações sociais, culturais, políticas e econômicas destes povos (LUCIANO, 2010, p. 02).

O Decreto trata da configuração da política educacional e territorial, em regime de colaboração entre os entes federados, movimentos indígenas, Ministério da Educação, universidades etc., na discussão e planejamento de ações voltadas à EEI. Os Territórios contam com três pilares que se complementam: o reconhecimento da territorialidade, o fortalecimento da participação indígenas no processo de elaboração de políticas educacionais e por fim, a gestão compartilhada.

Ainda nos desdobramentos da I CONEEL, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Resolução nº 05/2012. O documento é um garantia à elaboração de um currículo específico e à efetivação de uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue. Além de estabelecer o papel que os governos devem desempenhar na oferta de uma educação escolar de qualidade. Essas normativas orientam, ainda, a organização da Educação Escolar Indígena nos seguintes moldes: oferta e avaliação de formação inicial e continuada de professores indígenas, elaboração e publicação de materiais didáticos específicos, apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, regularização e criação de escolas indígenas, criação da categoria professor indígena, orientação pedagógica nos diversos níveis de ensino etc.

Em 2019, temos o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI). Esse documento foi constituído por meio de audiências públicas, promovidas pelo MEC, com a



participação dos indígenas e instituições da sociedade civil, responsáveis por ações no campo da EEI. O Plano visa efetivar uma educação igualitária e de qualidade às comunidades indígenas do país.

Tendo em vista o cenário das políticas de educação escolar indígena, notamos o crescente número de normativas voltadas à implementação e efetivação de uma educação escolar diferenciada, intercultural, específica e bilíngue. Isto se deve, principalmente, às pressões dos movimentos sociais indígenas em prol de seus direitos. Porém, as legislações não têm garantido a efetiva realização das ações propostas, pois constantemente vemos a descontinuidade ou a ausência dessas ações por parte das esferas governamentais. Como exemplo, citamos a fragilidade no compartilhamento das responsabilidades, entre governo e indígenas, não obstante vemos que o primeiro tem se omitido, em diversos contextos, enquanto articulador das demandas educacionais.

Pensar no atual momento da Educação Escolar Indígena é, necessariamente, exigir compromisso firme dos gestores públicos quanto à efetivação das políticas educacionais existentes. Além disso, é necessário assegurar a plena participação e autonomia dos indígenas nas decisões referentes ao funcionamento de suas escolas e viabilizar condições para a implementação de propostas educacionais que considerem a diversidade linguística e cultural, os processos próprios de ensino e aprendizagem e a situação territorial dos povos indígenas.

Nesse sentido, temos a escola indígena diferenciada, específica, comunitária, intercultural e bilíngue, pauta para discussão a seguir.

### **2.3 Escolas Indígenas: diferenciadas e interculturais**

Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o projeto de escola indígena assim se define:

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade indígena gere a sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular do seu funcionamento, da escolha de professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional a ser adotada (BRASIL, 1998, p. 25).

Com base na concepção de escola indígena descrita acima, notamos que a ela foi, em tempos passados, mecanismo para descaracterizar e destruir as culturas indígenas. No entanto,

nos tempos presente tem a possibilidade de ressignificar suas práticas educativas, com o protagonismo dos próprios indígenas, e utilizá-las em favor da reconstrução e afirmação de suas identidades. Logo, vale a reflexão sobre como a escola, instituição criada por princípios ocidentais de educação, transforma-se em escola indígena.

A este respeito, Grupioni (2006) explica que, por muito tempo, a escola serviu como instrumento de “domesticação”, cujo objetivo era civilizar e integrar os povos indígenas ao modelo social e cultural europeu. Entretanto, foi somente a partir da década de 1970, com a participação dos movimentos indígenas, que a escola abandonou o caráter integracionista e homogêneo de educação e passou a ser reivindicada pelos próprios indígenas. A instituição passou a ser reconhecida como mecanismo capaz de trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, de resgate de valores e de práticas que foram esquecidas pela imposição de padrões socioculturais da sociedade ocidental.

Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (GRUPIONI, 2006, p. 43).

Desde modo, a reivindicação por uma escola construída a partir das necessidades dos indígenas surge, principalmente, dos membros que a compõe. Isso acontece quando os indígenas assumem uma atitude de resistência sociocultural e política frente aos padrões estabelecidos pela cultura ocidental. Nesse tocante, a escola se constrói a partir da participação dos indígenas, no contexto da comunidade, considerando os saberes tradicionais nos projetos educacionais pensados pelos indígenas.

A escola foi se modificando ao longo do tempo. Logo, “a escola em meio indígena teve muitas faces e pautou-se por diferentes concepções, não só pedagógicas, mas também acerca do lugar que esses indivíduos deveriam ocupar na sociedade brasileira” (FREIRE, 2004, p. 36). Compartilhando da mesma ideia, no II Fórum Internacional da Educação Escolar Indígena, ocorrido em Pelota (RS), em 2012, o antropólogo Gérsem dos Santos Luciano Baniwa, durante uma entrevista, explicou que a escola indígena não é uma “dádiva”, mas uma conquista, resultado da luta empreendida pelos movimentos indígenas e os setores aliados. “Cabendo aos índios se apropriarem dessas escolas, transformá-las e gerenciá-las segundo suas demandas e interesses, como instrumento de empoderamento, protagonismo e autonomia.” (LUCIANO, 2012, p. 134). Para o pesquisador, a escola e a comunidade devem ser vistas como “espaços

distintos, mas que estão articulados e organicamente coordenados” (LUCIANO, 2012, p.132). Contudo, nessa articulação o desafio é “valorizar os saberes indígenas no mesmo nível da valorização dos saberes científicos e tecnológicos, que em geral chamamos de educação intercultural” (LUCIANO, 2012, p. 132).

Neste sentido, o Luciano (2006) explica que a escola indígena se tornou um dos meios de acesso tanto aos conhecimentos científicos quanto da sistematização e valorização dos conhecimentos tradicionais, sem que haja superioridade entre eles. É importante observar, que, ainda há predominante desvalorização desses conhecimentos tradicionais por parte da sociedade não-indígena. O que causa, por sua vez, a invisibilidade e a marginalização dos sujeitos indígenas, tendo em vista o processo de hierarquização do conhecimento científico em detrimento dos tradicionais. No entanto, um dos princípios da Educação Escolar Indígena é a compreensão de que os dois se constituem em modos diferentes de conceber o mundo. Ou seja, eles não se opõem, mas se complementam na busca por um espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia do sujeito indígena.

As discussões do embate em torno dos conhecimentos tradicionais e do conhecimento científico envolvem, sobretudo, perspectivas diferentes de mundo. De um lado o pensamento ocidental de que só há conhecimento a partir da organização do pensamento por meio da escrita. Logo, não havendo escrita o conhecimento é desconsiderado. De outro, os povos, cujo conhecimento parte de trocas empíricas, de relações estabelecidas por meio de cooperação social e do uso da oralidade. O embate se dá quando há uma relação de poder entre eles, e um tenta subalternizar aquele que não atende ao padrão estabelecido pelo pensamento ocidental.

Por conhecimento científico, entendemos aquele obtido por meio de um conjunto de prerrogativas teóricas que podem ser aplicadas empiricamente por um sujeito sobre um objeto, para, ao final de um determinado ciclo, se chegar a uma verdade absoluta. Por conhecimentos tradicionais, entendemos os modos de fazer, criar e saber transmitidos entre os membros de determinado grupo. Isto é, um conjunto de saberes repassado de geração a geração e que constitui parte da sua cultura. São conhecimentos produzidos longe dos círculos científicos, por vezes negligenciados pela academia, mas que merecem ser pensados por novas epistemologias (SANTOS, 2004; CUNHA, 2009).

Os conhecimentos tradicionais identificam comunidades marcadas por processos sociais e históricos diferenciados, nas quais a subalternização do povo, da língua e dos saberes são traços em comum. Exemplo disso são povos indígenas que, por terem conhecimentos e/ou saberes construídos a partir de uma visão de mundo diferente do pensamento científico, foram

por muitos tempos submetidos às imposições culturais, sociais e políticas do colonialismo europeu (CUNHA, 2009)

Para a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2009) o que caracteriza os conhecimentos tradicionais é um processo de investigação próprio utilizado pelos povos tradicionais, uma maneira própria de conhecer e entender o mundo. Quanto ao conhecimento científico, este refere-se a ciência ocidental. A autora destaca que o termo é utilizado no singular, uma vez que “[...] foi tornado uno e universalizado” (CUNHA, 2009). Segundo Cunha (2009) não há semelhanças entre os dois, pelo contrário quanto mais questionamos sobre eles, mas distantes eles ficam:

Em cada sociedade, inclusive a nossa, contemporânea, o que vem a ser, só de início de conversa, “conhecimento” ou “saber”? Em que campo se enquadram? Quais são suas subespécies, seus ramos, suas especialidades? E como se produz? A quem é atribuído? Como é validado? Como circula? Como se transmite? Que direitos ou deveres gera? Todas essas dimensões separam já de saída o conhecimento tradicional e o conhecimento científico. Nada ou quase nada ocorre no primeiro da mesma forma em que ocorre no segundo (CUNHA, 2009, p. 303).

Boaventura de Sousa Santos (2004), por sua vez, questiona a hegemonia do conhecimento científico e explica que para compreendermos a realidade em nossa volta precisamos de outros conhecimentos, outros modos de entender o mundo que não seja, obrigatoriamente, pelo olhar do conhecimento ocidental. Segundo ele, a desqualificação dos conhecimentos tradicionais leva a uma relação de dominação. No entanto, o autor explica que essa relação pode ser modificada a partir da igualdade, do diálogo e articulação entre as duas formas de conhecimentos.

Santos (2006) destaca duas formas de conhecimento contempladas pelo paradigma da modernidade: conhecimento-regulação que “é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por caos e um estado de saber que designo por ordem” (SANTOS, 2006, p. 78) e o conhecimento-emancipação: “uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade” (SANTOS, 2006, p. 78). Para o estudioso, o chamado conhecimento-regulação, por vezes, não consegue responder aos questionamentos da sociedade contemporânea, por conta disso, ocorre o “desequilíbrio do conhecimento em favor da emancipação” (SANTOS, 2006, p. 81). Esse desequilíbrio é importante, pois é a partir dele que temos o conhecimento-emancipação.

As reflexões descritas acima contribuem para compreensão de que a ciência moderna foi pautada pela anulação e negação das diferenças culturais e individuais, em um processo de supremacia da racionalidade científica. Tais reflexões evidenciam a importância da criação de

uma nova racionalidade, pautada não na hierarquização de um saber sobre o outro, mas na relação entre os saberes, no reconhecimento do outro enquanto sujeito, no diálogo com o diferente e na valorização do conhecimento tradicional.

De acordo como o Parecer CNE/ CEB nº 14/1999<sup>5</sup>, os conhecimentos tradicionais devem compor o currículo da Educação Escolar Indígena:

Os conjuntos de saberes historicamente produzidos pelas comunidades, priorizados no processo educativo entre alunos e professores, deverão compor a base conceitual, afetiva e cultural, a partir da qual vai-se articular ao conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa (BRASIL, 1999, p. 18).

Os estudiosos concordam que a partir do reconhecimento da pluralidade cultural é possível conceber que os diferentes saberes, os diferentes sistemas de conhecimento possam conviver lado a lado, complementando-se. Assim, devemos questionar a lógica da ciência ocidental que acredita que para valorizar o conhecimento científico é preciso desvalorizar os conhecimentos tradicionais.

Nesse sentido, para romper com o modelo de educação colonialista de hierarquização do conhecimento, devemos pensar a educação escolar levando em consideração a realidade de cada povo, o respeito às suas crenças, aos seus modos de vida, a sua língua e os seus processos próprios de ensino e aprendizado. No entanto, Gruppioni (2006) explica que na prática, ainda não se estruturou um sistema capaz de atender adequadamente as necessidades educacionais dos povos indígenas. Desta forma, quando essas necessidades são ignoradas a “escola está contribuindo para o enfraquecimento ou o desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas” (LUCIANO, 2006, p. 134). Contudo, os autores concordam que apesar desses entraves, muito se tem avançado na luta por uma educação que seja de fato diferenciada, intercultural e bilíngue.

É preciso ressaltar o protagonismo dos indígenas em contribuir com o desenvolvimento da EEI. Por meio de movimentos organizados, os sujeitos participam ativamente nas discussões e definições das políticas públicas em educação. Essa autonomia política e pedagógica ganha força a partir da década de 1970, quando as universidades e organizações não governamentais

---

▪ <sup>5</sup> Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

ligadas a causas indígenas começam a debater sobre modelos educacionais próprios, que contribuam para uma política de educação escolar indígena capaz de valorizar a pluralidade e a autonomia desses povos.

Pensada a partir destes pressupostos, a educação escolar se torna uma ferramenta para que as sociedades indígenas possam consolidar projetos de cidadania e respeito às especificidades culturais de seus povos. Nessa direção, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena - RCNEI (1998, p. 24), descreve que a EEI deve ser “comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada”.

Nesse sentido, assumir a construção de uma nova escola não é tarefa fácil, pois não há modelos a serem seguidos, ou seja, não há um padrão definido de escola. Todavia, a construção da escola indígena requer considerar o panorama de diversidade e heterogeneidade dos povos indígenas, cuja histórias e projetos de vida são diversos. Conforme explica D’Angelis:

Realidades totalmente distintas, em função de culturas distintas, de diferentes histórias e, mesmo, da diferenciação no processo de ocupação e desenvolvimento das várias regiões do país (e mesmo de regiões diferenciadas dentro de um mesmo estado), tudo isso faz com que uma escola indígena possa ser, nos casos extremos, muito distintos até mesmo de outra escola indígena a menos de 20 km de distância (D’ANGELIS, 2012, p. 71).

O pesquisador esclarece que cada povo elabora um modelo de escola que melhor atenda às suas necessidades, de acordo com sua realidade sociocultural e de seus processos próprios de aprendizagem, considerando que os saberes e tradições variam entre os povos. Colaborando com essa ideia, Luciano (2012) aponta que no Brasil há diferentes experiências de práticas educativas, bem como de processos de construção e organização de diferentes propostas de escolas. O autor explica que algumas escolas buscam a autonomia quanto a seus processos educativos. Por outro lado, outras continuam na dependência do poder público para organizar tais processos. Entretanto, o que há de comum entre todas são as “experiências tocadas pelas comunidades indígenas” (LUCIANO, 2012, p. 134).

Outro ponto a se considerar, diz respeito à concepção que atribuímos às escolas indígenas. Para Tassinari (2001, p. 50), elas são “[...] como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. Na visão da autora, a concepção de escola vai além dos espaços institucionalizados, devendo ser compreendida como um “espaço de fronteira” entre dois mundos, o indígena e o não-indígena, em um diálogo constante de troca de conhecimentos. A autora defende que:

Localizada no encontro da Antropologia com a Educação, a escola indígena, como todo processo de ensino, também constitui fonte intermitente de intercâmbio ente prática/teoria. É também um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola. Por tais características, que colocam a escola indígena em situações intersticiais, sugiro ser fértil considerá-la, teoricamente, como “fronteira”, o que poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada” (TASSINARI, 2001, p. 47)

Enquanto Tassinari (2011) compreende a escola como espaço de encontro entre formas diferentes de conceber o mundo. No Parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação, ela é definida por sua “localização em terras habitadas pelas comunidades indígenas” (Art. 2). No entanto, se localizar em área indígena não faz dela, obrigatoriamente, uma escola indígena, pois a concepção vai além dos espaços institucionalizados. Dentre as características da escola indígena estão: a participação comunitária, a revitalização das línguas e o respeito pela pluralidade étnica e cultural.

Enquanto participação comunitária, concebemos a escola pautada na coletividade. Para os indígenas, o cotidiano gira em torno do coletivo, isto é, as decisões relativas ao funcionamento do grupo são discutidas entre seus membros, então na escola não poderia ser diferente. Assim as temáticas educacionais como calendários letivos, currículos, projetos educacionais, entre outros, devem ser discutidas em coletividade, pelos sujeitos interessados no assunto, “porque é conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios”. (MEC, 1998).

Nesse sentido, a proposta de escola indígena é aquela cujo o projeto de educação consegue romper com as formas de dominação imposta aos indígenas. Para tanto, utiliza-se do ensino em língua materna, de materiais didáticos específicos e de um fazer pedagógico diferenciado. Nesse caso, a atuação do professor indígena e de seu percurso formativo é essencial, pois ele é a figura que conduz as práticas educativas estabelecendo a articulação entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos, criando, mediando e garantindo um ambiente plural nos espaços educativos.

Segundo Luciano (2006), a escola indígena configura-se em um espaço de reafirmação das identidades, do respeito às formas próprias de transmissão de saberes, da valorização da língua, da cultura e das tradições. Essas conquistas foram importantes para autonomia dos sujeitos indígenas. O autor define a escola indígena como sendo aquelas “com projetos político pedagógicos próprios, capazes de atenderem às necessidades das comunidades específicas e com autonomia na gestão administrativa, política e pedagógica”. (LUCIANO, 2006, p. 158).

Por outro lado, D'Angelis (2012) tece críticas ao modelo de escola indígena diferenciada. Embora reconheça os avanços nas legislações relacionadas a Educação Escolar Indígena, o autor explica que há escolas que se dizem “diferenciada”, porém, na prática continuam trabalhando nos mesmos moldes das escolas tradicionais. Isso ocorre a partir do momento que a escola desconsidera os saberes indígenas ou trabalha de forma superficial esses saberes, não lhe dando o devido reconhecimento: “não será uma escola indígena, mas uma cultura indígena ocidentalizada, deformada pela usurpação de espaços próprios de educação indígena” (D'ANGELIS, 2012, p. 69). O autor explica que a escola sendo originalmente uma instituição da cultura ocidental não é fácil ser transformada para o uso em outra cultura. Nesse sentido, D'Angelis (2012, p. 15) prevê “[...] escolas de brancos para índios”, ou seja, parece pouco provável a possibilidade de se construir uma escola indígena diferenciada.

Outra observação que o autor faz diz respeito à autonomia que os membros da comunidade têm em relação às decisões administrativas e de gestão das escolas. Essa autonomia é reconhecida pela legislação educacional, logo a escola deve ser pensada e organizada com a participação da comunidade local. Porém, a instituição escolar sendo pautada com bases burocráticas e metodologias pouco flexíveis, fica difícil o exercício da autonomia nas questões de cunho educativo, o que leva a uma descaracterização da escola diferenciada. Conforme aponta Ladeira (2004, p. 143), “as escolas nas aldeias têm sido, com raras exceções, réplicas das escolas das cidades: a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento, etc.”

D'Angelis (2012) explica que muito tem sido feito para a consolidação da escola indígena, porém, ainda há, impasses na construção de práticas educativas capazes de romper com o modelo de educação formal. Neste sentido, acreditamos que a partir da perspectiva intercultural, seja possível consolidar as bases da escola indígena. Candau (2016, p. 807) defende que “é preciso reinventar a escola, trocando os paradigmas educacionais da escola tradicional por outras propostas educativas, coletivas e plurais”.

É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais ‘outros’, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes (CANDAU, 2016, p. 807).

Para tanto, a instituição escolar precisa reconhecer os saberes produzidos pelos povos indígenas e fazer a articulação destes com os conhecimentos considerados científicos. Com isso, a expectativa é que a escola intercultural se constitua em um espaço de intercâmbio entre



a sociedade indígena e a não-indígena, proporcionando aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos científicos, em favor da construção da autonomia e de relações mais igualitárias.

Quanto à educação intercultural, pode-se dizer que ela se origina como um contraponto à hegemonia da educação formal. Diz respeito ao reconhecimento de uma pluralidade de culturas, com o objetivo de promover práticas igualitárias e democráticas no ambiente escolar. Desta forma, o ensino na perspectiva intercultural “[...] deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas da comunidade e garantir o acesso aos conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional” (BRASIL, 2007, p. 21).

Dentre tantas possibilidades conceituais de educação intercultural destacaremos a defendida por Candau (2014, p. 245), ao explicar que “[...] estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais”. Para a autora, as relações igualitárias ocorrem pelas interações e diálogos entre os diferentes grupos sociais e culturais, sem julgamentos sociais, mas pela compreensão do outro.

Essa visão defendida por Candau (2016) é denominada de “interculturalidade crítica”. Para a autora, o processo educativo é capaz de promover uma negociação cultural, questionando as desigualdades e diferenças presentes na sociedade e favorecendo a construção de um projeto de educação plural, democrática e emancipatória. A autora defende que a interculturalidade direciona para a construção “[...] de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados” (CANDAU, 2014, p. 244).

Esta forma de conceber a interculturalidade é corroborada por Luciano (2006, p. 51) ao explicar que esse modelo de educação “dá ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação e à interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença”. O autor ressalta que o diálogo e a possibilidade de convivência entre as culturas podem contribuir para superação da intolerância e da violência entre os indivíduos e grupos sociais diferentes. Nessa mesma linha, Fleuri (2003) entende a interculturalidade a partir do reconhecimento de sujeitos e culturas diferentes, mas dispostos a estabelecer diálogos e se respeitar mutuamente.

Logo, podemos dizer que a educação intercultural tenta romper com o pensamento ocidental de que há uma única maneira de conceber o mundo e de produzir conhecimento. Assim, a educação intercultural busca promover a interação entre as culturas sem que nenhuma delas possa implicar em processos de anulação ou hierarquização de um grupo em detrimento

de outro. Pelo contrário, assume uma postura de comprometimento com um projeto de sociedade mais justa e igualitária. Logo, podemos pensar que “uma sociedade em mudança não significa, necessariamente, uma sociedade que busca ou pretende abandonar seus valores ou sua herança cultural e linguística” (D’ANGELIS, 2012, p. 132).

Candau (2003), propõe uma reflexão sobre a atual situação da escola. A autora explica que a instituição escolar ainda se encontra engessada, presa aos padrões de uma educação assimilacionista, contudo, para mudar a realidade, a autora propõe a reinvenção da escola, por meio da introdução da perspectiva intercultural no contexto escolar. A perspectiva “[...] está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2014, p. 51).

Diante desse cenário, o desafio da Educação Escolar Indígena está na construção de projetos educacionais adequados à realidade social, cultural, política e histórica dos povos indígenas, resgatando os saberes e práticas tradicionais para incorporá-los aos novos processos educativos, priorizando o ensinamento da língua materna e estimulando a participação direta dos indígenas nos processos decisórios, isto é, nas questões administrativa, financeira e pedagógica da escola.

Além disso, acentua-se que as políticas públicas para essa modalidade de ensino devem priorizar ações específicas e diferenciadas, respeitando os anseios e os projetos de futuro dos povos indígenas. Essa nova forma de conceber a EEI abre espaço para a socialização dos saberes específicos dos diversos grupos étnicos e, conseqüentemente, a possibilidade de uma igualdade social.

Por fim, a Educação Escolar Indígena, que no passado representava um mecanismo de negação das identidades étnicas, agora tem a possibilidade de se constituir em um instrumento de revitalização das línguas, do reconhecimento dos saberes e das tradições indígenas. Nessa perspectiva, a escola exerce um papel fundamental para a efetivação da EEI, visto que a escola indígena resulta não somente da luta pelos direitos educacionais, mas sobretudo, por desempenhar um papel importante no processo de afirmação identitária dos povos indígenas.

A seguir, trataremos das bases legais que estruturam a educação escolar indígena no município de Manaus.

#### **2.4 Bases Legais da Educação Escolar Indígena em Manaus**

Em Manaus, a construção da Educação Escolar Indígena é marcada por um processo de luta dos povos indígenas por uma educação escolar que atenda à realidade das diversas etnias

residentes na cidade. Nesse cenário, os movimentos indígenas têm sido fundamental para o desenvolvimento de um projeto de educação escolar que preze pelo respeito às características étnicas, linguísticas e socioculturais dos diferentes povos. Esses movimentos tiveram início a partir dos anos 1980, quando lideranças indígenas se articularam para discutir a reestruturação da política indigenista no país. Dentre as questões levantadas, estavam o direito à terra, a saúde e, principalmente, a uma educação escolar de qualidade.

Na questão educacional, os encontros proporcionados por esses movimentos representam momentos decisivos para reivindicações quanto à implementação de políticas públicas de educação escolar indígena pautadas no respeito aos conhecimentos e as tradições de cada povo. Para tanto, solicitações quanto à presença de escolas nas comunidades e a formação adequada de professores indígenas estiveram em pauta. Luciano (2006, p. 58) define os movimentos indígenas como “um conjunto de estratégias e ações utilizado pelas comunidades e as organizações indígenas, no qual a defesa dos direitos e interesses coletivos é o principal objetivo”.

Diante desse cenário, as primeiras discussões em torno da criação da modalidade da Educação Escolar Indígena no município de Manaus ocorreram ano de 2002, quando a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) promoveu o I Círculo de Palavras Educação Escolar Indígena: pensando uma escola diferenciada. A partir do evento, foi criado o Grupo de Trabalho Indígena (GTI), composto por representantes de organizações indígenas, de órgãos indigenistas como a FUNAI e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), da SEMED, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

O grupo tinha como o objetivo a elaboração de uma proposta de Educação Escolar Indígena e a realização de um levantamento detalhado acerca da situação educacional no município. Os encontros do GTI culminaram nas seguintes proposições:

- 1) Criação/oficialização da modalidade Educação Escolar Indígena no Sistema Municipal de Educação para que este tenha acesso aos recursos federais e estaduais destinados à Educação Escolar Indígena;
- 2) Criação de um setor no Organograma da SEMED para gerenciar os trabalhos da Educação Escolar Indígena como prescreve a legislação vigente;
- 3) Oficialização imediata do grupo de trabalho, em função de muitos membros do grupo não terem como justificar oficialmente às suas instituições de origem suas presenças nas reuniões do GTI;
- 4) Levantamento socioantropológico das comunidades indígenas que vivem no Município de Manaus;
- 5) Na fase inicial de implantação da escola Indígena, a SEMED deverá apoiar as experiências educacionais desenvolvidas nas comunidades, estabelecendo parcerias, viabilizando a contratação dos Professores Indígenas, a orientação didático-pedagógica e administrativa, a aquisição de materiais (carteiras, quadros, bebedouros)

e merenda escolar. (PORTAL SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS, p. 20-21).

No ano de 2005, de posse do diagnóstico e das proposições elaboradas pelo GTI, o professor indígena Ely Ribeiro de Souza procurou o então secretário de educação, professor José Dantas Cyrino Júnior, para solicitar o atendimento às demandas levantadas. Assim, em atendimento às solicitações, foi constituído o Núcleo de Educação Escolar Indígena<sup>6</sup> (NEEI), tendo como primeiro gerente o próprio professor Ely. A composição do Núcleo se deu por uma equipe de professores indígenas e não indígenas, cujo objetivo era realizar um diagnóstico da situação escolar nas comunidades indígenas e propor atendimento diferenciado.

Nesse ponto, apontamos que a constituição do NEEI foi um marco para os movimentos indígenas, pois abriu espaço para à efetivação de um projeto educacional que atendesse adequadamente às comunidades. Assim, “essa etapa marcou o esforço de grupos indígenas organizados e de indigenistas, pela acolhida e inicial entendimento/envolvimento da SEMED em relação à Educação Escolar Indígena” (PORTAL SECRETRARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS, 2017, p. 21).

No referido ano, muitas ações relacionadas à organização da oferta de educação escolar aos povos indígenas tiveram início, dentre elas a inclusão, no Plano de Metas da SEMED, da implantação da modalidade de Educação Escolar Indígena no município de Manaus. A aprovação, na Lei Orgânica do Município de Manaus (LOMAM)<sup>7</sup>, da oferta do ensino regular na perspectiva intercultural e bilíngue. E por fim, a realização do II Seminário de Educação Escolar Indígena, com o tema: “Perspectivas e Desafios na Rede Municipal de Ensino”, cujo objetivo foi discutir e encaminhar propostas de atendimento aos povos indígenas a partir de uma educação diferenciada (SANTOS, 2012).

Cabe informar que nesse período, o NEEI realizou um diagnóstico sobre a situação escolar no município e identificou 15 comunidades indígenas espalhadas pelas zonas urbana e rural de Manaus, com 16 etnias diferentes, conforme exposto no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** – Comunidades indígenas identificadas pela SEMED-Manaus, em 2005

	COMUNIDADE	ETNIA
1	Comunidade Santos Dumont	Sateré-Mawé
2	Comunidade Cidade de Deus	Tikuna
3	Comunidade Cidade de Deus	Deni

<sup>6</sup> O NEEI foi instituído pelo Decreto nº 8.396/2006.

<sup>7</sup> Emenda nº 42/2005.

4	Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (AMARN)	Tukano, Baniwa, Tuyuka, Piratapuya, Dessana e Tariana
5	Comunidade Val Paraíso	Apurinã
6	Comunidade Terra Preta	Baré, Baniwa, Tukano e Munduruku
7	Comunidade São Thomé	Baré e Tariana
8	Associação Comunitária Indígena do Paraná de Anavilhanas do Igarapé-Açuzinho (ACIPAIA)	Baré
9	Ramal do Brasileirinho	Kokama
10	Comunidade Três Unidos -	Kambeba
11	Boa Esperança	Baré
12	Nova Esperança	Baré
13	Nova Canaã	Baré e Karapanã
14	Barreirinha	Baré e Tucano
15	Japiim/Petrópolis	Munduruku

Fonte: Portal da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, 2017.

Destacamos que um projeto educativo, inclusive com a participação de um professor indígena em caráter voluntário, já acontecia nos chamados “Espaços culturais”. Esses espaços são lugares dentro das comunidades utilizados para a realização de atividades culturais e de revitalização da língua materna. As comunidades identificadas solicitaram atendimento escolar à Secretaria de Educação. Assim, em 2007 o poder público contratou 12 professores indígenas<sup>8</sup>. Os candidatos foram indicados por suas respectivas comunidades e escolhidos por meio de assembleias comunitárias. O critério para escolha das comunidades contempladas era que as mesmas tivessem estrutura física mínima para funcionamento e crianças em idade escolar.

Ribeiro (2020, p. 50) destaca que “esse propósito visava organizar bases experimentais com a finalidade de superar dificuldades, desenvolvendo propostas viáveis para os grupos indígenas residentes na área urbana e rural do Município de Manaus”. No ano de 2006, o NEEI desenvolveu vários projetos pedagógicos com o objetivo de nortear ações específicas voltadas para a educação escolar indígena:

- 1) Projeto Centros Culturais das Comunidades Indígenas residentes na Zona Urbana de Manaus (CCCI): objetivou desenvolver atividades voltadas à produção e publicação de materiais didático-pedagógicos que refletiam a especificidade dos povos indígenas incluindo livros, vídeos, dicionários, projetos de reflexão e intervenção sobre a realidade das comunidades;
- 2) Projeto O Cotidiano das Comunidades Indígenas dos Rios Negro e Cuieiras (CCCI): objetivou criar subsídios para implementar a Modalidade Educação Escolar

<sup>8</sup> O contrato se deu a partir da Portaria nº 0016/2007.

Indígena; produzir materiais didáticos e paradidáticos para as escolas indígenas, podendo ser extensivo para rede regular de ensino;  
 3) Projeto Jogos Estudantis Indígenas de Manaus, objetivou promover o esporte como atividade educativa e cultural voltado à promoção plena do sujeito, [...].  
 4) Ciclo de Palestras do Núcleo de Educação Escolar Indígena, atividade desenvolvida com as gerências distritais para informar e atualizar dados sobre a presença indígena junto às escolas da rede regular de ensino;  
 5) Programa de Formação de Professores Indígenas – Projeto Manaó – objetivou possibilitar a formação inicial em serviço e continuada, dos professores indígenas [...] (PORTAL SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS, 2017, p. 22).

No ano seguinte, duas ações tiveram relevância. A primeira foi a publicação do Regimento Interno da SEMED<sup>9</sup>, que normatizou as competências do NEEI. Como política de desenvolvimento e normatização da EEI, novas legislações são publicadas: Decreto Nº 0090/2009, em que o Núcleo de Educação Escolar Indígena passou a ser Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI). Desde sua implantação, passaram pela gerência 10 educadores, sendo 3 deles indígenas.

O Decreto Nº 1.394, de 29 de novembro de 2011, estabeleceu a criação e funcionamento das escolas indígenas e fixou as bases para o reconhecimento da categoria de professor indígena na rede municipal de educação. Conforme o Decreto:

A estrutura e o funcionamento das escolas indígenas são reconhecidos como escola diferenciada, com normas e ordenamento jurídico próprios e diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas e comunidades dos povos indígenas, à afirmação e à manutenção de suas diversidades étnicas. (DECRETO 1394/2011).

O Decreto classificou as escolas indígenas em espaços educativos, unidades institucionais reconhecidas pelo MEC, e em espaços culturais, os lugares dentro da comunidade para revitalização da cultura e da língua materna. As Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus esclarecem a origem dos espaços culturais:

O espaço cultural, antes de ter sido pensado institucionalmente, constituía um lugar, provisoriamente escolhido para reuniões de deliberação e tomada de decisões da coordenação com os membros do grupo étnico. De início, correspondia a uma estrutura provisoriamente construída, pensada antes ou depois da construção das casas e ruas, passando a fazer parte da formação de um grupo etnicamente diferenciado. A cada estrutura desta, recebeu várias denominações, tais como barracão, tenda, oca ou centro cultural, conforme interesses comuns do grupo étnico. (PORTAL SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS, 2017, p. 62).

---

<sup>9</sup> Decreto Municipal Nº 8.912/2007

Desde modo, ao longo dos anos, esses espaços serviram para que um professor escolhido pela comunidade pudesse trabalhar a cultura e a língua de cada povo. Esses espaços, conhecidos como Centros Culturais Indígenas, na atualidade são Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEIs).

Os Centros são uma reivindicação das comunidades indígenas com o intuito de fortalecer a identidade étnica e a revitalização das línguas. Eles fazem parte da estrutura da SEMED desde 2005, mas o reconhecimento legal por parte da Secretaria continua em tramitação, fato que acaba dificultando o funcionamento desses espaços, pois se não há reconhecimento legal, não há como receber merenda escolar, fazer a reforma ou construção de prédios, participar de programas educacionais do Governo Federal, dentre outros.

As Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena de Manaus definem os Centros Municipais em:

Estruturas físicas com nomes na língua indígena e com essa função, a de atribuir sentidos de encontros de referência étnica, possibilitam relações de parcerias para garantir educação diferenciada na estrutura institucional de ensino municipal. A intenção da relação política, econômica e cultural se desenha pelo aspecto étnico ou pluriétnico contido no valor material do artesanato, da comida, da pintura, dos discursos étnicos, derivados de uma autoconsciência individual e coletiva formada. (PORTAL SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS, 2017, p. 62-63).

Os Centros Municipais de Educação são espaços nos quais os estudantes aprendem a língua e cultura de seu povo. Esses centros estão localizados em associações indígenas, em cômodos das residências, no quintal, na maloca ou em outro espaço improvisado para este fim.

Quanto à questão pedagógica, no Centro, as práticas educativas são desenvolvidas por meio de projetos pedagógicos, organizados a partir de temas relacionados ao cotidiano das comunidades (resgate das histórias e tradição, o artesanato, as músicas, comidas tradicionais, brincadeiras, mitos etc). A escolha do tema não é feita pelos representantes da SEMED, mas pelos próprios membros da comunidade que tem a autonomia para escolhê-lo. Desse modo, o professor, o cacique, os pais dos estudantes, todos participam na definição de qual tema tem maior relevância para ser estudado. Os assessores pedagógicos da GEEI contribuem no planejamento, elaboração e desenvolvimento dos projetos.

Quanto aos critérios para o funcionamento dessas unidades educativas, o Decreto 1.394 estabeleceu a emissão de um parecer técnico do Conselho Municipal de Educação (CME) e a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar das escolas criadas. Para tanto, a GEEI promoveu uma formação sobre a estrutura e especificidades do Projeto Político

Pedagógico, direcionada aos professores e lideranças indígenas das comunidades, com o objetivo de subsidiar a construção dos dois referidos documentos (SANTOS, 2012).

O ano de 2014 foi marcado por ações de relevância para a EEI, tais como a aprovação do Projeto de Lei nº 150/2014, que garante a troca de nomes não-indígenas de quatro escolas indígenas por nomes indígenas escolhidos pelas próprias comunidades. A formação Saberes Indígenas na Escola, implementada pela UFAM e ofertada aos professores indígenas da SEMED. Tal ação ocorre por intermédio do MEC em regime de colaboração com as entidades federativas e instituições de ensino superior, por meio do Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais Indígenas<sup>10</sup>.

Em 2015 a GEEI promoveu, junto com os movimentos e as comunidades indígenas, pré-fóruns e fóruns de educação oportunizando ampla discussão acerca do contexto da Educação Escolar Indígena no município de Manaus. Outros assuntos relevantes também foram tratados nesses eventos, como formação específica e contratação de professores indígenas, reivindicação por melhorias quanto à estrutura física das escolas e centros, dentre outros. Nesse período, houve também orientações pedagógicas para que cada escola indígena pudesse elaborar seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Em 2018, houve a aprovação das Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus<sup>11</sup>. Esse instrumento, juridicamente amparado nas bases legais da Educação Escolar Indígena, visa nortear os profissionais envolvidos nesta modalidade de educação quanto às suas práticas pedagógicas para garantir uma educação de qualidade. Além de:

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).

Quanto à contratação de professores indígenas a SEMED, por meio do Decreto Municipal Nº 1.394/2011, dispõe sobre o reconhecimento da categoria de professores indígenas e dá as providências. Há um processo seletivo para a escolha desses professores. Para participar, o candidato precisa ser indígena da própria comunidade. No caso de não haver profissional para ocupar a vaga, pode-se abrir oportunidade para os de outras localidades. No

---

<sup>10</sup> Os Territórios Etnoeducacionais visam a organização da educação escolar indígena em consonância com a territorialidade dos povos indígenas, sem considerar a divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro (Decreto 6.861, de 2009).

<sup>11</sup> Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, Resolução 022/CME/2018-13/08/2018.



que concerne à escolarização, o candidato não precisa ter, obrigatoriamente, nível superior, mas é preciso que tenha conhecimento dos saberes culturais e linguísticos de seu povo. Para definição de salários e valorização dos professores indígenas, os critérios utilizados são os mesmos dispostos na Lei nº 1.126/2008, do Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios dos Profissionais do Magistério do Município de Manaus (MANAUS, 2017)

Em relação ao funcionamento dos Centros Municipais de Educação, é válido destacar que esses espaços escolares funcionam desde 2005. Eles fazem parte da estrutura da GEEI. Seguem as mesmas obrigações burocráticas e administrativas das escolas não indígenas, como computar a frequência dos estudantes, elaborar planos de aula e relatórios, cumprir carga horária de quatro horas diárias de atividade etc. Todavia, os Centros ainda aguardam regulamentação legal da SEMED para seu funcionamento. Desde 2018, há tramitação de documentos na Secretaria com vistas para regularizar essa situação.

Conforme Relatório Anual da GEEI, em 2020 foram feitas reuniões com representantes da SEMED, membros do Ministério Público Federal, membros da Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME) e representantes dos CMEEIs com objetivo de tratar assuntos “referentes ao andamento das minutas de leis que regulamentam os CMEEIs e instituem o Plano de Cargos e Carreiras dos Profissionais do Magistério Indígena, no âmbito do município de Manaus.” (RELATÓRIO ANUAL, 2020, p.20)

Enfatizamos que a Educação Escolar Indígena na SEMED é recente. A proposta de uma educação para os povos indígenas surge no bojo do movimento indígena, numa solicitação que partiu dos próprios sujeitos, em um contexto de reconhecimento dos direitos a uma educação escolar diferenciada.

A seguir será abordado a respeito da organização interna da Gerência de Educação Escolar Indígena da SEMED.

## **2.5 Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI): estrutura e funcionamento**

Atualmente a Gerência de Educação Escolar Indígena é composta por uma equipe multidisciplinar (linguísticas, geógrafos, antropólogos, pedagogos etc.) com nove assessores pedagógicos, dentre os quais dois são indígenas. O trabalho da assessoria pedagógica consiste no planejamento e organização de ações didático-pedagógicas que atenda às necessidades das escolas indígenas considerando suas especificidades e propondo metodologias que possam orientar os professores indígenas em suas práticas pedagógicas.

A Gerência organiza atividades pedagógicas, com o objetivo de ofertar aos professores indígenas momentos de formação continuada sobre conteúdos curriculares, legislação, metodologias dentre outros. Também promove e apoia atividades culturais nas comunidades, com vistas à promoção, o respeito e o reconhecimento dos saberes indígenas. Essas atividades fazem parte do calendário anual de ações da GEEI, a saber:

- Jornada Pedagógica para os professores: evento que marca o início do ano letivo e visa orientar os professores para as atividades a serem desenvolvidas durante o ano.
- Jogos Indígenas da Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú: apoio na promoção da interação social e melhoria de qualidade de vida dos indígenas por meio de práticas esportivas. Tal atividade reúne comunidades de diferentes etnias.
- Brincadeiras de Curumins e Cunhatãs: apoio em promover a integração, por meio do esporte e brincadeiras, entre as crianças indígenas residentes nas proximidades do Rio Tarumã Açú.
- Mostra Pedagógica dos Professores Indígenas de Manaus: momento em que os professores indígenas podem apresentar os trabalhos produzidos por eles durante o ano e trocar conhecimento e experiência com seus pares (RIBEIRO, 2020, p. 124-127).

Segundo o Relatório Anual da Gerência de Educação Escolar Indígena, de 2020, atualmente a GEEI é composta por quatro escolas indígenas, como podemos ver no Quadro 2, e dezessete Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, conforme Quadro 3. Quanto ao número de professores nas escolas e Centros, corresponde a 30 professores indígenas. Vale ressaltar que os professores são escolhidos pela própria comunidade em que trabalham.

**Quadro 2 – Escolas Indígenas Municipais**

	<b>ESCOLAS</b>	<b>POVO</b>	<b>Nº PROFESSORES</b>
1	Escola Indígena Municipal Kunya Taputira (Flor de Menina)	Baré	02
2	Escola Indígena Municipal Arú Waimi (Sapo Velho)	Baré	04
3	Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua (Luz do Saber)	Kambeba	03
4	Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú (Boas Novas)	Baré	04

Fonte: Relatório da GEEI, 2020.

No Quadro 3 a seguir, estão dispostos os CMEEIs em funcionamento na cidade de Manaus. Podemos verificar a diversidade de línguas e de povos que compõem a educação escolar no município.

**Quadro 3 – Centros Municipais de Educação Escolar Indígena CMEEI**

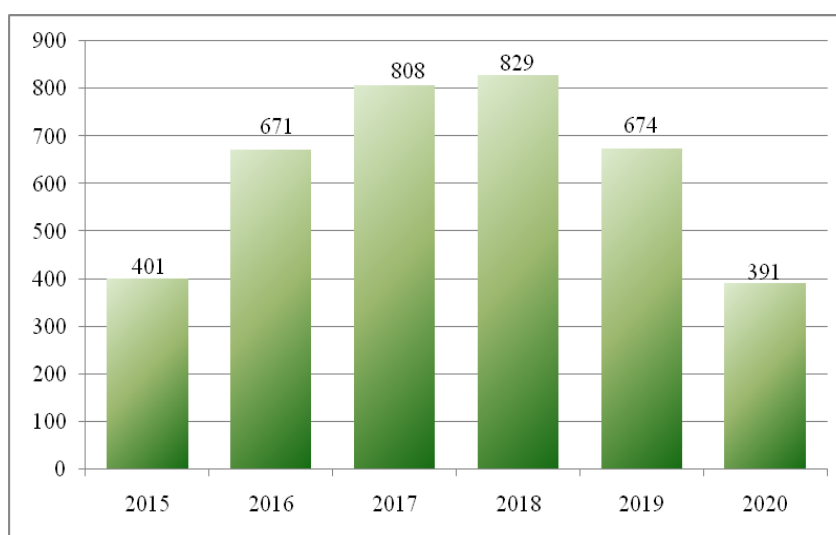
	<b>CMEEI</b>	<b>POVO</b>	<b>Nº PROFESSORES</b>
1	CMEEI Wotchimaücü (Ajuri ou União)	Tikuna	01
2	CMEEI Atauanã Kuarachi Kokama (Estrela do Saber)	Kokama	01
3	CMEEI Wanhut'i (Relógio)	Sateré Mawé	01
4	CMEEI Buû-Miri (Uirapuru)	Tukano	01
5	CMEEI Tsetso Kadun Kokama (Estrela do Amanhã)	Kokama	01
6	CMEEI Bayaroá (Mestre de Danças)	Tukano	01
7	CMEEI Amarini Arurã Apurinã (Menino Levado)	Apurinã	01
8	CMEEI Wainhamary Aripuanã (Cobra Jibóia)	Apurinã	01
9	CMEEI Nusoken (Paraíso)	Satere Mawé	01
10	CMEEI Sol Nascente	Vários povos	01
11	CMEEI Nossa Senhora de Fátima	Vários povos	01
12	CMEEI Wakenai	Vários povos	01
13	CMEEI Kuiá (Cuia)	Sateré Mawé e Tikuna	01
14	CMEEI Tupãna Yupirunga (Deus Criou)	Karapãna	01
15	CMEEI Weku Durpuá (Cabeça de Anta)	Tukano	01
16	CMEEI Tupana Aruca (Casa de Deus)	Baré	01
17	CMEEI Kurasi Wera (Raio de Sol)	Baré	01

Fonte: Relatório da GEEI, 2020.

Em relação ao atendimento realizado nas unidades educativas, o Relatório Anual da GEEI, de 2020, mostra a evolução no número de estudantes indígenas atendidos pela SEMED nos anos de 2015 a 2020. Chama-nos a atenção o decréscimo de atendimento nos anos de 2019 e 2020<sup>12</sup>, conforme demonstra a Figura 1 a seguir.

<sup>12</sup> No Relatório GEEI 2020 não foi possível verificar as causas para o declínio no número de alunos em 2019.

**Figura 1** – Número de estudantes indígenas atendidos pela SEMED, de 2015 - 2020. Manaus-AM, 202



Fonte: Relatório da GEEI, 2020.

Observando o quadro podemos constatar que o número de estudantes indígenas aumentou significativamente a partir de 2015, passando de 401 para 808 estudantes em 2018. No entanto, a partir de 2019 houve uma considerável redução. Para entender a queda brusca no número de alunos indígenas em 2020 é necessário considerar o ano atípico por conta da pandemia do novo coronavírus. Dentre as medidas tomadas para conter a disseminação do vírus houve o fechamento temporário das escolas e a substituição do trabalho presencial pelo trabalho *home office* (Decreto 4.789/DOM, 4805 de 24/03/2020) A adoção de aulas remotas, o uso de plataformas *on-line*, aulas na TV e grupos em aplicativos de mensagens foram algumas das alternativas utilizadas para a continuidade das atividades escolares.

Porém, o contexto das comunidades indígenas, nas quais os Centros de Educação e escolas indígenas estão inseridos, demonstra o quanto esses sujeitos estão vulneráveis. Ao longo da pesquisa, verificamos que nas comunidades mais periféricas o acesso à *internet* é um problema constante. Nas comunidades localizadas na Zona Rural não há oferta de serviço de *internet*. Logo, como os alunos puderam participar das aulas remotas sem a ferramenta de conexão? Nesses casos, os professores foram orientados a trabalhar com atividades impressas e entregues na residência dos estudantes.

Diante dessa nova realidade, a GEEI empreendeu adaptações na rotina de trabalho<sup>13</sup>. As reuniões e assessoramentos pedagógicos passaram a acontecer via Google Meet, ou chamada

<sup>13</sup> As informações sobre a atuação da Gerência de Educação Escolar Indígena durante a pandemia foram obtidas pelo Relatório Anual de Atividades de 2020.

de vídeo, dependendo das condições de cada professor indígena. Para agilizar a comunicação e a troca de informações, foram criados grupos de *WhatsApp* entre assessores pedagógicos e assessores e professores indígenas. O planejamento, que era mensal, precisou ser revisto e passou a ser semanal. O assessoramento pedagógico, por sua vez, passou a contar também como instrumento de monitoramento e registro de ações tanto do assessor pedagógico quanto do professor indígena. As evidências eram coletadas (registro fotográficos, relatório, vídeos etc.) e encaminhadas à equipe da GEEI.

Diante desse cenário, algumas ações planejadas anualmente não puderam acontecer dentre elas os Jogos Indígenas e as Brincadeiras de Curumins e Cunhantãs. Outras ganharam novos formatos e puderam ocorrer em ambiente virtual, como a reunião entre representantes da SEMED, lideranças indígenas e representantes do Ministério Público Federal para discutir o andamento de duas minutas de leis: regulamentação dos CMEEIs e instituição do Plano de Cargos e Carreiras dos Profissionais do Magistério Indígena, no âmbito do município de Manaus.

Também foi realizado o evento Roda de Conversas: Diálogos interdisciplinares na Educação Escolar Indígena, cujo objetivo foi tratar de questões relacionadas à temática indígena. Outra atividade foi a apresentação de um tutorial para registro das frequências, tal ação foi pensada para superar as dificuldades dos professores indígenas no uso das ferramentas digitais, sobretudo em registrar de forma on-line a frequência diária dos estudantes.

Nas escolas indígenas, os professores foram orientados a seguir o Projeto Aula em Casa, parceria entre SEMED e SEDUC para ofertar aulas remotas por meio da TV e aplicativos diversos. Nos CMEEIs, os assessores, em conjunto com os professores, montaram um plano de trabalho para atender os estudantes conforme realidade de cada Centro. Nos dois casos, alguns professores passaram a utilizar grupos de *WhatsApp* para encaminhar textos, atividades e vídeos aos estudantes. Outros tiveram que preparar materiais impressos e entregá-los pessoalmente. Sempre tomando as medidas sanitárias para não haver contaminação.

A partir dos dados coletados, verificamos que a Educação Escolar Indígena em Manaus, mesmo com avanços nas questões legais, ainda não ocorre de maneira reivindicada pelos povos indígenas. Concordamos com Grupioni (1997, p.143) quando diz: “a impressão que se tem é que a educação escolar indígena caminha a passos lentos: avança em direção a algumas conquistas, mas inúmeros obstáculos se apresentam a cada momento”. A Gerência de Educação Escolar Indígena precisa garantir, pelos dispositivos legais, o direito de aprendizagem, a revitalização das línguas e o reconhecimento dos saberes e tradições indígenas.

### 3 OS KOKAMA EM MANAUS: A HISTÓRIA E A TRAJETÓRIA DA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA KOKAMA

#### 3.1 Trajetória do povo Kokama e sua chegada em Manaus

Ao longo da história, os povos indígenas foram constantemente retratados em relatos de experiências, crônicas de viajantes, missionários, escritores e naturalistas europeus, exclusivamente a partir do olhar do colonizador, descrevendo os indígenas como “o outro”, o diferente, o não civilizado, o exótico, o preguiçoso, ora animalismo, ora passivo. “A visão etnocêntrica dos viajantes, em busca de riquezas, de conhecimentos da fauna e da flora desconsiderava a cultura dos povos autóctones que residiam nessa região. Passaram a ver o indígena como exótico e sem alma [...]” (RUBIM, 2016, p. 32).

Os povos indígenas tiveram, ao longo dos séculos, as terras invadidas e violentamente tomadas pelos europeus, nesse percurso muitos foram dizimados, outros resistiram e, ainda resistem, aos processos de dominação. Sem dúvida, uma das características marcantes desses povos é a resistência, Ainda hoje muitos lutam pelo devido reconhecimento étnico, pela cultura, a identidade e a língua, é caso do povo Kokama.

Entre os séculos XVI e XVII os europeus organizaram expedições na Amazônia, e às margens do rio Solimões e Baixo Rio Negro encontraram uma expressiva quantidade de grupos indígenas habitando aquela região, entre eles os povos Kambeba e Cocama<sup>14</sup>, um dos mais populosos grupos indígenas (COSTA, 2014). A presença dos Kokama foi bastante comentada por cronistas, viajantes, naturalistas e missionários nas regiões próximas ao Baixo Rio Ucayali (afluente meridional do rio Amazonas), atual Peru. Foram grupos que transitavam por essas fronteiras, “sobretudo no sentido do Peru para o Brasil” (VIEIRA, 2018, p. 96).

As evidências arqueológicas indicam que a etnia Kokama chegou ao Peru no século XVI, entre 1539 e 1549 e que volta “ao Brasil descendo o rio saindo da Amazônia Peruana para a Amazônia Brasileira, em meados do século XIX e no século XX, fugindo das pressões opressoras no Peru ou vindo em busca da extração do látex da borracha e de trabalho” (RUBIM, 2016, p. 33). Atualmente existem Kokama na região da Colômbia, no Peru e no Brasil. Do lado brasileiro, podemos encontrá-los em:

Tabatinga, São Paulo de Olivença, Benjamim Constant, Amaturá, Santo Antônio do Itá, Tonantins, Fonte Boa, Tefé e Jutai. Dados coletados durante um levantamento

---

<sup>14</sup> Os nomes Cocama e KoKama são variações de ordem linguística. Na presente pesquisa, utilizaremos o termo Kokama.

preliminar junto às comunidades Kokama no alto e médio Solimões, em 1997, apontam para uma população aproximada de 1.395 indivíduos Kokama (RAMOS, 2004, p. 19).

Os Kokama “Eram e são excelentes pescadores, remadores por dominarem conhecimentos dos seres das águas” (RUBIM, 2016, p. 32, *apud* RICOPA YAICATE, 2015). Considerado povo em constante movimento, os grupos se deslocavam de acordo as necessidades provocadas por conflitos, guerras, economia, epidemias ou demais situações de morte. Sobre o assunto, Almeida e Rubim (2012) explicam:

Os comentadores regionais relatam ainda hoje que os Kokama constituíam um povo que vivia em constante movimento. Este processo de deslocamento do povo Kokama tem sido sempre explicado como atrelado a conflitos na busca de terras para plantio e de águas para o exercício da pesca (ALMEIDA; RUBIM, 2012, p. 68).

Segundo Costa (2014), antes da colonização, os Kokama se deslocavam em decorrência da produção agrícola que desenvolviam, respeitando o tempo da própria natureza, como os períodos de enchentes, ao mesmo tempo em que garantiam a própria sobrevivência. Muitos viviam da economia tradicional, baseada na pesca, na caça e no plantio do roçado. No entanto, com o processo de colonização, os indígenas vivenciaram diversas situações que os obrigavam a abandonar ou fugir de suas terras tradicionais. Muitos foram exterminados e tantos outros passaram a se esconder no interior das florestas.

Ramos (2004) descreve os Kokama da seguinte forma:

Os Kokama são fundamentalmente pescadores e agricultores. Praticam uma economia de subsistência com normas de distribuição e redistribuição dos bens produzidos, onde as relações de produção são definidas por laços de parentesco. A unidade social e produtiva básica entre os Kokama é o grupo doméstico que corresponde, na maior parte das vezes, à família nuclear, composta por pai, mãe e filhos solteiros (RAMOS, 2004, p. 23)

Em relação ao modelo de organização sociocultural, antes do processo de colonização, “era patrilocal e patrilinear, por meio dos quais a descendência do nome era concedida através da linhagem masculina e a etnia admitia como modelo de parentesco a união entre primos” (COSTA, 2014, p. 67). As tarefas eram realizadas da seguinte forma: as mulheres deviam preparar os alimentos e bebidas, ajudar os maridos no plantio da roça e na colheita das frutas, além de cuidar das crianças e produzir os utensílios de cerâmica; enquanto aos homens ficavam reservadas as atividades de guerra, a caça, a pesca, além dos processos de manufatura das ferramentas como arcos e flechas.

Como tinham amplo conhecimentos das terras, os Kokama contribuíram bastante aos interesses do colonizador, uma vez que “[...] as informações coletadas junto aos Kokama do rio Napo e aos Omagua, do alto Solimões possibilitaram os espanhóis a uma leitura da região, de sua geografia, dos recursos aí existentes e das formas de usá-los” (FREIRE, 2004, p. 46 *apud* COSTA, 2014, p. 62). O fato de sempre residirem nas proximidades dos rios contribuiu para que a etnia Kokama se adaptasse mais rapidamente à vida que os jesuítas buscavam construir nesses povoados, “sendo, muitas vezes, utilizados como mediadores nas relações com outros povos indígenas” (RUBIM, 2016, p. 32).

Quanto à língua Kokama, sua origem descende do Tupi-Guarani (RUBIM, 2016). Por um longo tempo ela ficou esquecida e quase desapareceu. No estudo realizado por Lima (2018, p.32), ela está “já no grau “criticamente em perigo”, quando somente alguns falantes mais idosos falam parcialmente e com pouco frequência [...]” Sobre essa afirmação, a pesquisadora Rubim (2016) explica que, segundo o atlas das línguas em extinção, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), ela faz parte de um conjunto de 190 línguas em extinção. No entanto, a pesquisadora reitera que no Brasil, mais especificamente na Amazônia Brasileira, há um movimento para revitalizar a língua. Assim, “O processo de territorialização da língua Kokama no Amazonas expressa a importância de fortalecer a língua de herança e a reafirmação da identidade para este povo” (RUBIM, 2016, p. 42).

Podemos dizer que o quase abandono da língua se relaciona diretamente com os processos de colonização a que foram submetidos os indígenas. O interesse colonialista pelas terras brasileiras impôs, ideológica e violentamente, a cultura ocidental. Tal processo fez com que muitas línguas fossem desaparecendo. Além disso, o contato permanente com outros grupos étnicos e conseqüentemente com outras línguas também contribuiu sobremaneira para o quase “silenciamento” desse povo (ALMEIDA; RUBIM, 2012). Apesar dessa triste constatação, isso não significa dizer que os povos indígenas não resistiram à exploração dos europeus. Pelo contrário, não só resistiram como vem resistindo até hoje. No caso dos Kokama, o processo de reconstrução identitária e de revitalização da língua estão em pleno desenvolvimento:

Os Kokama estão em processo de tornar ao cotidiano a sua língua e seus rituais. Sua língua foi considerada por muitos linguistas como uma “língua desaparecida”. A língua Kokama no Brasil estava tão somente na memória dos mais velhos. Foi registrada por alguns estudiosos e com a ajuda de pesquisadores conseguiu ser transformada em material didático que está sendo utilizado no processo de recolocar na vida cotidiana a língua Kokama (ALMEIDA; RUBIM, 2012, p. 78).

A revitalização da língua se tornou um instrumento básico na luta pela identidade étnica. Para tanto, os povos indígenas têm utilizado esse mecanismo como forma de “controlar de



maneira mais autônoma suas relações com o Estado e com as instituições privadas (entidades confessionais, organizações não-governamentais/ong's, empresas), cujas ações mediadoras configuram formas renovadas de tutela” (ALMEIDA, 2011, p. 144). Diante dessa assertiva, compreendemos que os indígenas usam da afirmação linguística, para sair da invisibilidade e ganhar força e espaço na sociedade.

Exemplo dessa assertiva é um caso descrito pela pesquisadora Mustafa (2018), na dissertação “As Línguas Étnicas no Parque das Tribos em Manaus: um estudo etnolinguístico nos Espaços Culturais Indígenas Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit e Kokama.” No trabalho, ela descreve que os indígenas residentes no bairro Parque das Tribos, comunidade pluriétnica localizada na zona Oeste de Manaus, solicitaram junto ao poder público a regularização fundiária da área. Porém, um dos juízes, ao analisar o caso, entendeu que os requerentes não eram indígenas. Logo, emitiu parecer desfavorável e determinou que os mesmos desocupassem a área. Então, os requerentes utilizaram a seguinte estratégia:

No intuito de reverter o veredito supracitado e atestar que, apesar de domiciliarem em localidade urbana, os indígenas do PQT mantêm suas tradições, sua cultura, e que vários deles dominam sua língua de origem, na figura da liderança da comunidade, os moradores requisitaram junto à Universidade do Estado do Amazonas, por meio de um dos seus pesquisadores linguistas, um laudo linguístico (MUSTAFA, 2018, p.87).

O laudo linguístico, elaborado pelo Prof. Dr. Valteir Martins, em conjunto com discentes do curso de graduação em Letras, da Escola Normal Superior (ENS) e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (ESAT/ENS), apontou a existência de cerca de 24 línguas indígenas faladas na área requerida. Tal constatação, oficializou que parte dos moradores era falantes de línguas indígenas. O laudo foi uma comprovação da etnicidade dos moradores. Assim,

Esse registro linguístico é de suma relevância social, pois conseguiu legitimar não só a existência de indivíduos indígenas na localidade como também comprovou a originalidade pluriétnica em mobilidade gregária a partir da interetnicidade múltipla (MUSTAFA, 2018, p. 89).

Em relação ao povo Kokama, ao longo do século XX, praticamente não existiram informações sobre a existência dessa etnia. Essa relativa invisibilidade é explicada por Ramos (2002, p. 27), “deveu-se, de um lado a proximidade física e as relações de parentesco estabelecidas, via casamento, com os Tikuna, e de outro, ao fato dos Tikuna já se encontrarem articulados politicamente e com suas organizações político-representativas estruturadas.” Esse contexto fez com que muitos Kokama passassem a se identificar e a serem identificados como Tikuna. Eles não reconheciam a própria identidade, conforme relato a seguir:

Foi um prolongado tempo de negação e de existência atomizada, cujas manifestações culturais encontravam-se submetidas àquelas de outros povos, principalmente os Ticuna, cuja expressão demográfica e territorial os tornavam politicamente hegemônicos. Os Kokama viviam como se estivessem condenados a um encapsulamento perene sob a identidade e a língua dominante dos Ticuna. Suas unidades sociais – comunidades – e os indivíduos que as integravam não reconheciam a si mesmo e nem eram reconhecidos como Kokama (ALMEIDA; RUBIM, 2012, p. 69)

Todavia, explicar a invisibilidade de um povo apenas pela visibilidade de outro, parece-nos pouco razoável. Desta feita, chegamos ao trabalho de Maurício Cordeiro de Souza, intitulado “Ritama Yamimim Katupi: Os Kokama de Sapotal”, de 2018. Nele, o pesquisador estuda a invisibilidade dos Kokama, na região de Sapotal, Tabatinga (AM). Evidenciando, o processo pelo qual passaram para adquirir a visibilidade, o reconhecimento étnico e a retomada das terras tradicionais. Vale ressaltar que, o pesquisador é um Kokama e morador de Sapotal.

Souza (2018) também atribui a relativa invisibilidade às relações interétnicas estabelecidas com outros povos, dentre eles os Tikuna e, conseqüentemente, a um longo período de conflitos que causou mudanças na estrutura social dos Kokama. Por algum tempo, foi difundida a ideia de que ser Kokama não era bom. Havia muito preconceito contra o indígena. Ser indígena não trazia benefícios algum, pelo contrário eles poderia perder os benefícios adquiridos, como ficar fora de programas sociais. “Em muitas situações até perderíamos a assistência de prefeituras como foi falado por uma liderança Kokama, que em uma reunião teve que mentir que a sua comunidade não era Kokama.” (SOUZA, 2018. p. 22).

Segundo o pesquisador, o principal ponto para o silenciamento dos Kokama de Sapotal foi a religião. Em meados de 1972, os missionários chegaram à região com a missão de evangelizar os indígenas. Para convencê-los, usaram o discurso de que a língua falada, as crenças e os costumes eram manifestações do demônio (SOUZA, 2018, p. 23). Logo, as ações empreendidas pelos religiosos fizeram com que muitos indígenas renegassem sua própria identidade. Conforme relato a seguir:

Houve momentos e até famílias que trocaram seus sobrenomes para não ser confundidos ou considerados indígenas, assim, como também a “limpação de sangue”, que onde alguns indígenas preferiam se casar com um “branco” do que com um indígena para não ser o “Kokama do pé rachado”, termo utilizado para identificar os “verdadeiros Kokama”. A minha avó foi um exemplo dessa limpeza de sangue, não queria que nenhuma de suas filhas casasse com outro Kokama, que esperasse alguém de fora da comunidade, más como costume dizer, não vingou. E minha mãe acabou casando com um Kokama. De início não aceitou, mas como a minha mãe não tinha pai, e quem “mandava” na casa eram os irmãos mais homens mais velhos, meu pai foi pedir minha mãe do irmão da minha mãe mais velho, ela conta que nem ela mesma queria meu pai, mas foi se acostumando. E até hoje vivem juntos. Portanto, mesmo que essas mudanças tenham ocorrido, os Kokama continuaram a resistir e manter suas identidades, mesmo que fossem escondidas. Proibir as nossas culturas era um dos métodos que os missionários utilizavam para acabar com a cultura do povo. Diziam que alguns rituais não eram do Deus deles e que era pecado, e também atacaram a

língua. Por esse motivo se criou uma imagem distorcida dos Kokama e lhes foi negada sua existência como povo indígena (SOUZA, 2018, p. 23)

As visões estereotipadas e etnocêntricas sobre os indígenas demonstram que ainda hoje esses sujeitos são discriminados pela sociedade envolvente. Porém, os Kokama não esqueceram suas práticas sociais e culturas, ao contrário, desenvolveram estratégias de resistência. A este respeito Vieira (2016) defende que o “retorno” do povo Kokama propiciou não só a retomada do território e a demarcação de suas terras, mas, sobretudo, a busca pela autonomia e reconhecimento étnico. Tal “retorno” se deu nas décadas de 1980 e 1990, quando a Funai realiza um estudo para demarcação de terras na região de Sapotal. A primeira vista, as terras foram consideradas Tikuna, porém foram reivindicadas pelos Kokama. É a partir desse período que, em nível institucional, os Kokama passam a ser reconhecidos enquanto etnia (RAMOS, 2002, p.27).

Por sua vez, Almeida e Rubim (2012, p. 69) destacam que “a volta dos Kokama ao cenário nacional se deu em um contexto de luta pela reafirmação dos direitos dos indígenas”. De fato, o episódio da demarcação de terras, remete-nos ao processo de identificação étnica usada como estratégias de sobrevivência. Neste caso, a perda das terras fez com que o povo Kokama pusesse em pleno curso a política de identidade e a luta por ocupar seus territórios.

Desde os anos de 1980, os povos indígenas iniciaram a luta pelo direito ao reconhecimento, a demarcação e ocupação de terras tradicionais, um direito conquistado na Constituição Federal de 1988. Desde essa época, os movimentos e lideranças indígenas buscam a concretização da lei. No entanto, o processo é lento e burocrático, pois envolve questões de ordem política, econômica e social. Exemplo disso, são os constantes conflitos envolvendo ruralistas, fazendeiros e madeireiros que invadem as terras para explorar ilegalmente os recursos naturais. Vale ressaltar que a demarcação de terras tem o objetivo, não só, de estabelecer os limites físicos dos territórios, como também de garantir o modo de vida, as tradições e a língua dos povos indígenas.

Quanto aos Kokama, é somente a partir da década de 1970, que a questão fundiária passa a ser documentada:

[...] foram identificadas três terras indígenas nas quais havia presença de membros desta etnia: Barreira das Missões (município de Tefé) Macarrão e Estrela da Paz (município de Jutai). Novas identificações só viriam a ocorrer na década de 1990, quando três terras foram identificadas e delimitadas pela FUNAI no ano de 1997: Espírito Santo, Acapori de Cima e São Sebastião, nos municípios de Jutai, Fonte Boa e Tonantins, respectivamente. Pelo planejamento da FUNAI, feito com base em um levantamento realizado em 1997, São Domingos e Estação, até então listadas como demandas diferentes, seriam as primeiras a serem contempladas com estudos de identificação. Em novembro de 2000, houve o deslocamento parcial de um GT para estudá-las (RAMOS, 2002, p. 20).

Temos conhecimento que o processo para regularizar uma terra indígena pode levar até 20 anos, entre idas e vindas nos órgãos governamentais. Enquanto isso, os indígenas, quase sempre, deixam de ter seus direitos constitucionais respeitados. Porém, resistem à burocracia do Estado brasileiro em busca da demarcação de suas terras. Por outro lado, ocorre de muitos deixarem a terra de origem e se deslocam para os centros urbanos com a esperança de encontrar melhores condições de vida, de moradia, de educação, de saúde e de renda.

Em Manaus, segundo dados da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB, 2021), há aproximadamente 20 mil indígenas. Em um levantamento feito pela Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME), em 2015, foram identificadas 34 etnias, em 51 bairros da cidade<sup>15</sup>. Nesse universo pluricultural de relações interétnicas, a vida na cidade é marcada por ressignificação. Os indígenas dão novos usos aos territórios conquistados, reelaboram as tradições e se adaptam às novas dinâmicas sociais que lhe permitem sobreviver nos contextos urbanos.

Estudos relacionados acerca da territorialização dos indígenas em Manaus (ALMEIDA; SANTOS, 2009; ALMEIDA; RUBIM, 2012) demonstram que o deslocamento para os grandes centros ocorre por vários fatores, principalmente pela busca de serviços básicos na área de saúde, educação e renda. Porém, a pouca escolaridade e a falta de qualificação levam os indígenas para atividades no mercado informal, o que na maior parte das vezes não lhes garante os direitos trabalhistas. Desta forma, estão sujeitos a situações de exclusão e marginalização, pois “se perdem na cidade para trabalhar geralmente em condições degradantes, semelhantes àquelas da escravidão” (BERNAL, 2009, p. 100).

Uma das estratégias dos indígenas quando chegam a capital é manter algumas das características da vida nas aldeias. Para tanto, buscam seus pares e se organizam politicamente em forma de associações, comunidades, movimentos, cooperativas etc. Alguns se articulam com as aldeias tradicionais com o objetivo de buscar melhores condições econômicas para seus membros. Nesse cenário destacamos o povo Kokama.

Em Manaus, os Kokama estão organizados em comunidades distintas, a saber: Comunidade Kokama do Grande Vitória; Comunidade Lua Verde, no bairro Cidade de Deus; Comunidade Parque das Tribos, bairro Tarumã, considerada comunidade pluriétnica, por

---

<sup>15</sup> Disponível no endereço <https://www.kooperation-brasilien.org/pt-br/publicacoes-1/brasilicum/257-pandemia-e-ignorancia-politica/a-presenca-indigena-na-cidade-de-manau>.

abrigar mais de 35 etnias diferentes<sup>16</sup>; reúne um número significativo de Kokama; Comunidade Kokama Nova Esperança (MANAUS, 2017)

Trataremos especificamente da comunidade Nova Esperança Kokama, no capítulo a seguir.

### 3.2 Comunidade Kokama Nova Esperança

A história nos dá conta que, desde os anos de 1990, os Kokama chegaram a Manaus por motivos diversos: atendimento à saúde, educação etc. Porém, enquanto organização política, foi somente em meados de 2005, quando Sebastião Castilho Gomes, cacique Kokama, vindo da comunidade de Sapotal, em Tabatinga (AM), reúne os Kokama, moradores de vários bairros da cidade, para propor a criação de uma comunidade, na qual pudessem se organizar social e politicamente, com objetivo de reivindicar melhores condições de vida ao poder público.

As primeiras reuniões aconteceram em uma residência, no bairro Grande Vitória, todavia, devido ao número crescente de Kokama nos encontros, foi preciso buscar um lugar maior. Logo, as reuniões foram transferidas para um terreno particular pertencente a uma “parente Kokama”, localizado no km 04, ramal do Brasileirinho, zona Leste da cidade. Depois de alguns encontros, o terreno foi cedido provisoriamente para que os indígenas que não tinham moradia pudessem se estabelecer, surgindo, assim, a comunidade Nova Esperança

Logo depois, foi criada a Coordenação Indígena Kokama de Manaus (Cikom), que teve como primeiro presidente, o próprio Sebastião Castilho. A Figura 02 ilustra a placa de identificação da comunidade, com o nome da respectiva organização indígena.

**Figura 2** – Placa de identificação da Comunidade Nova Esperança Kokama



Fonte: elaborado pela autora, 2019<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Disponível em <https://d.emtempo.com.br/amazonas-cidades/109246/comunidade-parque-das-tribos-tradicoes-e-multilinguismo-em-manaus>

<sup>17</sup> As fotos contidas na dissertação foram tiradas em 2019, antes do fechamento da Comunidade por conta da Pandemia do novo Corona vírus.

No contexto de mobilização e reorganização interna, uma escola pensada para trabalhar a revitalização da língua e dos saberes Kokama foi a prioridade entre os indígenas. Logo, nasce a primeira escola da comunidade, o Centro de Cultura Atawanã Kuarachi Kokama, nome sugerido por Francisco Maricaua Kokama, que significa sol. Por meio de assembleia, o professor Orígenes Correa Rubim é escolhido para iniciar o projeto. As lideranças buscaram junto à SEMED-Manaus o apoio para contratação do professor. Sobre a escola trataremos mais detalhadamente na próxima seção.

Um dos primeiros passos para o estabelecimento da afirmação política da comunidade foi a solicitação do Registro Administrativo de Nascimento do Índio (RANI)<sup>18</sup>, junto à Funai. O documento permite a inclusão do indígena nas ações de políticas públicas, como o acesso ao ensino superior. Segundo Almeida e Rubim (2012), uma assembleia geral foi convocada para se discutir a importância do RANI. Em meio às narrativas que atravessavam a reunião, alguns anciãos, a partir de suas memórias, falaram de seus nomes indígenas e de seus significados. Aqueles que ainda não tinham nome indígena resolveram escolher um. Assim descrevem os autores:

Num dia ensolarado, de acordo com muitos relatos, os Kokama da comunidade Nova Esperança se reuniram descontraidamente sob a sombra das árvores. O então cacique Sebastião Castilho Gomes, Kokama, nessa reunião, explicou o significado de seu nome indígena e sua importância para o reconhecimento étnico pelos órgãos representativos. Nessa perspectiva, os membros da comunidade começaram a se manifestar, falando que eles já possuíam nomes indígenas, mas não tinham RANI, outros falavam que seus avós e bisavós tinham nomes indígenas, mas não falavam muito sobre o assunto, e que eles gostariam de ter um nome próprio, em sua própria língua. O mencionado cacique pediu para o professor Kokama, Orígenes Corrêa Rubim, auxiliar os membros da comunidade na escolha de seus nomes. Assim, homens, mulheres e crianças foram ‘rebatizados’ ou renomeados na própria língua Kokama [...] (ALMEIDA; RUBIM, 2012, p. 72).

Ainda segundo os pesquisadores, mesmo de posse dos nomes e de documentação necessária, muitos não conseguiam tirar o Rani, por conta da burocracia da FUNAI. O órgão informou que “em tempo oportuno, iriam fazer uma “pesquisa antropológica” na aldeia de origem” (ALMEIDA; RUBIM, 2012, p. 73), e estabeleceu prazo de três meses para conclusão dos trabalhos. Passado esse tempo, o cacique e alguns indígenas procuraram a instituição. Sem solução para o problema, resolveram que só sairiam do órgão de posse dos RANIs solicitados. “Os técnicos da FUNAI, o coordenador e o cacique se reuniram e decidiram atender às reivindicações do povo Kokama em Manaus” (ALMEIDA; RUBIM, 2012, p. 74).

---

<sup>18</sup> O documento é fornecido pela Funai e instituído pelo Estatuto do Índio, Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973. Importante: O RANI é um documento administrativo, portanto não substitui a certidão de nascimento. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br>

O Rani é um direito do indígena. Está embasado na Convenção 169, da OIT, sobre Povos Indígenas e Tribais, que preconiza a “autoidentificação” como um direito dos povos indígenas de se identificarem como tal e serem igualmente identificados por seus pares, formando assim uma categoria diferente em relação a outros grupos étnicos. Dessa forma, somente os próprios indígenas podem dizer os que fazem parte ou não daquela comunidade.

Conhecido pela liderança na CIKOM, Sebastião Castilho e outros indígenas passaram a participar de movimentos de ocupação de terra em diversos bairros da cidade. Tais ações demandavam tempo e compromisso do cacique com pautas não relacionadas a Comunidade Kokama. Esse fato contribuiu para a saída do líder e a escolha de um novo cacique. O escolhido foi um indígena da etnia Mura casado uma Kokama.

Nessa mesma época, houve a substituição da Cikom pela Associação dos Índios Kokama Residentes no Município de Manaus (AKIM). Vale destacar que, apesar da Cikom ter atuação relevante enquanto organização indígena, até aquele momento não havia se constituído juridicamente. Segundo Jimenes (2019, p. 197), com novo formato, a entidade passou a representar não só o moradores da comunidade, mas os Kokama residentes na cidade, além dos Mura, Tukano e Sateré-Mawé, todos com certo grau de parentesco com os Kokama.

Em 2020, 80 famílias estão associadas à AKIM, somando um quantitativo de 130 indígenas que moram na comunidade e em seu entorno (AKIM, 2020). A associação mantém uma página na rede social Facebook, no endereço: <https://pt-br.facebook.com/Akim.kokama/> na qual são compartilhadas informações importantes relacionadas a comunidade e ao povo Kokama. Há ainda uma logomarca que representa a associação:

**Figura 3** – Logomarcas da Associação dos Índios Kokamas, residentes no Município de Manaus-AM/ Logo da Residentes no Município de Manaus - AKIM Associação dos Índios Kokama



Fonte: Facebook Akim Kokama, 2021.

O Estatuto da AKIM <sup>19</sup>, aprovado em 01 de janeiro de 2011, permite notar o modelo comunitário e democrático de organização social. Os representantes são escolhidos por votação direta, a cada três anos. Duas figuras centrais são o cacique e o presidente da Associação. O Cacique representa a comunidade junto à sociedade envolvente, conforme estabelece o Art. 2º, parágrafo único, “A Associação tem como líder maior o Cacique, podendo ser homem ou mulher, e que tenha renomado conhecimento na cultura Kokama, e ainda seja aprovado em Assembleia Geral Ordinária” (AKIM, 2011) O presidente atua como intermediário entre comunidade e poder público, alertando as autoridades sobre as necessidades dos membros e cobrando o cumprimento dos direitos indígenas. É interessante notar que, em 2020, as duas funções são exercidas por mulheres, uma cacique e uma presidente (AKIM, 2020)

Como o terreno ocupado pela comunidade era particular, em 2012, por contas de desavenças, os moradores foram convidados a se retirar do local. Em pouco tempo os indígenas fizeram a mudança para outra terra localizada também no ramal do Brasileirinho. A terra, “medindo 55x115m, foi doada para a Associação dos Índios Kokama Residentes no município de Manaus – AKIM, por Júlio Dias Batista, Kokama, sua esposa Maria Lídia Dias de Sena Batista, Kokama e pela Suframa, em janeiro de 2012” (ALMEIDA; RUBIM, 2012, p. 73). Esse episódio foi marcado pela tensão de perder o que haviam conquistado, como as casas, energia elétrica, roçados, entre outros e tê-los que reconstruir em outra localidade.

Sobre esses acontecimentos, encontramos uma descrição minuciosa, inclusive com relatos dos moradores daquela época, realizada pelo pesquisador Luís Augusto Pereira Lima (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada: “A roça como categoria de análise e de afirmação identitária: estudo da relação dinâmica de resistência e garantia do território em situações sociais referidas a quilombolas e indígenas.” Quanto ao episódio do “despejo”, o autor ressalta:

A mudança de local inesperadamente fez com que os Kokama que atenderam à solicitação da proprietária da terra, empreendessem grande esforço, pois as condições foram sentidas por todos. Pois na área até então, já havia energia elétrica, água encanada, a escola, a casa de farinha, uma pequena roça, a sede da associação da comunidade, as casas estruturadas. Tudo isto preocupava os indígenas, pois não tinham uma área para instalarem suas casas. Caso contrário, teriam que deixar tudo lá (LIMA, 2015, p. 104).

Em outros trechos, notamos a angústia dos indígenas ao lembrar do ocorrido: “o cacique, senhor César, disse que a situação estava tão complicada que não gosta nem de falar, “por que

---

19 Disponível em: <https://web.facebook.com/Akim.kokama>



tivemos que arrancar tudo que pudemos” (LIMA, 2015, p. 104) Da mesma forma, narra o prof. Orígenes Rubim, “foi bastante difícil, pois acarretou um desconforto para todos que estavam juntos, durante o deslocamento forçado das famílias” (LIMA, 2015, p. 30)

A ação representou duas significativas perdas para o grupo. Na primeira, a SEMED havia apresentado uma proposta para a construção da escola indígena, no entanto, o processo ficou legalmente inviável, pois a terra destinada à futura escola era de propriedade privada. Na segunda, a comunidade mantinha o projeto da “horta comunitária”. Os alimentos produzidos eram vendidos à prefeitura, que os comprava por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

A AKIM era a única associação de indígenas participantes do projeto. Todavia, com a mudança de lugar, a produção da horta ficou comprometida e poucos produtos puderam ser comercializados. Já no outro terreno uma nova horta foi construída, porém a prefeitura deixou de oferecer o transporte para buscar os produtos na comunidade, o que dificultou a comercialização. Além disso, muitas famílias passaram a viver no novo território, o que levou a construção de moradias e, conseqüentemente, a redução do terreno destinado à horta.

Passado o conflito, uma nova comunidade Kokama começou a ser reerguida. Para tanto, foram solicitados do poder público os serviços de energia elétrica e a reconstrução da escola. Outros como a construção das casas, do poço artesiano e abertura do ramal dentro da comunidade foram serviços realizados pelos próprios indígenas.

Lima (2015) descreve o cenário de mudança e as ações tomadas para organizar a infraestrutura do local:

A instalação, dos postes e linhas de energia, ocorreu logo após a mudança dentro do prazo de oito dias como havia citado. E aos poucos foram se organizando. O senhor César dos Santos consultou uma retroescavadeira para fazer uma pequena terraplanagem, mas devido custar R\$ 250,00 a hora, decidiram fazer eles mesmo a entrada e o acesso onde iam reconstruir as casas. [...] Organizaram toda estrutura da comunidade, na enxada fizeram o acesso. Colocaram a placa da Comunidade Nova Esperança Kokama que havia sido levada e da Associação [...] (LIMA, 2015, p. 106).

Com a comunidade reestabelecida, um novo conflito se acende. Vários Kokama, moradores de outras áreas da cidade, buscaram se associar à AKIM. O reconhecimento legal da Associação permitia facilidade de acesso aos programas do Governo Federal, como o Bolsa Família, Auxílio Doença e Auxílio Maternidade. No entanto, no entendimento do cacique e presidente da AKIM, somente os Kokama que manifestassem interesse em colaborar com a comunidade, poderiam se associar. Além disso, segundo Lima (2015, p.112), o “que mais incomodava a liderança do cacique era que alguns indígenas [...] não viam tão bem um cacique da etnia Mura liderando os Kokama”. A tensão causada levou a saída do cacique.

Em 2016, mais um conflito: por conta de desalinhos políticos, Pedro Marinho e alguns indígenas resolveram se retirar do local, para fundar outra comunidade Kokama. Assim, surgiu a comunidade Karauara, localizada no bairro João Paulo II. A nova comunidade manteve os mesmos princípios estabelecidos na Nova Esperança: luta por uma educação escolar diferenciada e pela revitalização da língua e dos saberes Kokama. (JIMENES, 2019)

Quanto à estrutura física, a comunidade Nova Esperança é composta por um “barracão”; (figura 4) local de uso comunitário, no qual os indígenas utilizam para realizar reuniões e assembleias. As pautas giram em torno de demandas como a sustentabilidade, moradia, educação, saúde, benefícios e outros (RUBIM, 2016).

**Figura 4 - Barracão da Comunidade Kokama**



Fonte: Rubim (2016, p. 54).

Mais que um local para expor e discutir a pauta administrativa, também se configura como espaço de socialização onde são realizadas missas, cultos, rituais, danças, festas, aulas, oficinas, vacinação, palestras entre outras atividades sociais e culturais. O espaço ganhou um nome na língua Kokama, “Ritamaka Uka Nuan”, que significa “barracão grande”, conforme verificamos na Figura 5, a seguir.

**Figura 5 – Nome do barracão na língua Kokama**



Fonte: Rubim (2016, p. 61).

O Museu Vivo “Centro de Ciências e Saberes Tradicionais Kokama Antônio Samias”, inaugurado em 2017, foi uma parceria com o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCOSA), com o objetivo de valorizar e popularizar os saberes não formais da comunidade. A organização do museu pode ser entendida como uma estratégia para reafirmação da identidade étnica e a manutenção dos saberes Kokama. Segundo Rubim (2017, p. 148), é “[...] local de lembrar e reconstruir a história, os mitos, os rituais, as vivências do cotidiano Kokama e de seus *ikaros* (músicas na língua materna)”. Na Figura 6, notamos que a construção arquitetônica é semelhante a uma oca, com paredes de madeira trançada, cobertura de palha, porém o piso é de cacos de cerâmica (RUBIM, 2017, p. 148).

**Figura 6** – Museu Centro de Ciências e Saberes Tradicionais Kokama Antônio Samias.



Fonte: elaborada pela autora, 2019.

É oportuno destacar o processo de revitalização da língua presente no museu. As identificações do acervo são feitas somente em Kokama. Para versão em língua portuguesa, há um guia que pode ser consultado. Logo, o museu é uma forma de resistência, um modo de assegurar os saberes e práticas indígenas, para os quais, os artefatos, desenhos e grafismos presentes no espaço guardam e contam a história de dos ancestrais. São suas marcas identitárias:

As fichas de identificação dos artefatos em exposição permanente no Museu Kokama Antônio Samias foram elaboradas na própria língua Kokama, sem versão na língua portuguesa. Um ‘guia’ Kokama é o responsável por explicar, em português, as memórias reavivadas nas miniaturas das armadilhas das diferentes formas de caçar, pescar, fazer cerâmica e artesanato. A narração de histórias, a produção de artefatos e desenhos de seres imaginários abrangem o que é vivido pelos Kokama brasileiros, colombianos e peruanos no seu cotidiano, por isso é vivo (TRINDADE; LOBO, 2019, p. 179).

A Figura 7, a seguir, exemplifica peças em exposição no Museu Antônio Samias. Duas cestarias usadas para carregar alimentos como banana, macaxeira etc. Um vaso em cerâmica com grafismo de inspiração na natureza.

**Figura 7** – Cestaria e vaso de cerâmica com grafismo Kokama



Fonte: Almeida e Oliveira (2017, p. 268-270).

O museu desempenha um papel de relevância quanto à reafirmação de identidade do povo Kokama, principalmente se levarmos em conta o processo de quase desaparecimento que este povo sofreu. Nesse sentido, acreditamos que o museu e os artefatos expostos são símbolos da resistência do povo e da luta pelo reconhecimento étnico.

Ainda sobre a parceira, o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia promoveu uma oficina de mapas situacionais. A ação consistiu na reunião de moradores para produção de um mapa com base em informações levantadas pelos próprios indígenas. Tal ação contribuiu para entender o processo de ocupação do local. Segundo Almeida, as oficinas:

remetem a ocorrências concretas de conflito em regiões já delimitadas com relativa precisão e objetivaram delimitar territorialidades específicas propiciando condições para uma descrição mais pormenorizadas dos elementos considerados pelos agentes sociais em pauta para figurar na base cartográfica (ALMEIDA, 2011, p. 101).

A conquista do território representa o reconhecimento dos Kokama diante à sociedade envolvente, conforme nos explica Rubim (2018, p. 45), o território “é tido como o espaço que no passado e no presente é marcado por resistências e conflitos, pois o significado de território vai além dos espaços demarcados pela geografia [...]”. No caso da comunidade, a concepção de território vai além da ocupação do espaço geográfico, ela se configura nas relações de conflito social que os acontecimentos representaram para a comunidade. Perpassa pela compreensão de um espaço simbólico de produção de memórias, de produção das relações

sociais e formas culturais, para estabelecer processos de territorialização. De acordo com Oliveira:

O que estou chamando aqui de processo de territorialização é, justamente, o movimento pelo qual um objeto político-administrativo – nas colônias francesas seria a ‘etnia’, na América espanhola as ‘reducciones’ e ‘resguardos’, no Brasil as ‘comunidades indígenas’ – vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais (inclusive as que o relacionam com o meio ambiente e com o universo religioso) (OLIVEIRA, 2008, p. 56).

É nesse contexto de reorganização social que os espaços (barracão, museu, horta e escola) passam a ser elementos mobilizadores das reivindicações políticas e identitárias da comunidade. Essa relação entre espaço físico e social produz um sentimento de pertença, de identidade coletiva, construindo “territorialidades específicas de pertencimento coletivo” (ALMEIDA, 2011, p. 29)

As primeiras experiências com a escola diferenciada como agente de autonomia e reconhecimento étnico, com prioridade para os saberes, a língua e as práticas culturais serão discutidas no próximo subtítulo.

### **3.3 Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawanã Kuarachi Kokama**

A escola indígena é pautada em uma educação escolar que respeita os saberes e as tradições dos povos indígenas e reconhece suas identidades étnicas. É um lugar, no qual os saberes tradicionais e a língua são partes integrantes do processo educativo. Porém, essa mudança de paradigma não ocorreu por acaso, ela é fruto de várias formas de resistências dos povos indígenas, da mobilização dos movimentos indígenas e de grupos organizados da sociedade civil. É nesse contexto que inserimos o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawanã Kuarachi Kokama.

O CMEEI Atawanã Kuarachi Kokama foi uma reivindicação dos Kokama junto à SEMED, pela busca de uma escola diferenciada, com prioridade para práticas tradicionais da cultura e a revitalização da língua. O direito de reivindicar uma escola está amparado pela Resolução CNE/CEB Nº 03/99, parágrafo único do 2º artigo: “a escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação” (BRASIL, 1999, p. 2).

Durante entrevistas realizadas por Costa (2014), um entrevistado descreve o relato, a seguir, sobre a conquista da escola:

“consequimos a escola aqui (no sítio Nova Esperança), porque a comunidade se uniu, fizemos abaixo-assinado, nos reunimos, tinha mais de 60 famílias, veio a SEMED, veio a FUNAI, e outras instituições que nem eu sei direito, e aí, elegemos um professor! Foi muito bom!” (COSTA, 2014, p. 98).

Tal depoimento reitera que a “[...] educação faz parte das políticas que cada sociedade ou comunidade adota, buscando sua sobrevivência e a continuidade das coisas que ela valoriza e em que acredita” (D’ANGELIS, 1999, p. 37) A escola é elo entre os povos indígenas e a sociedade envolvente, um lugar de troca cultural, de reconhecimento dos saberes tradicionais e acesso a outros conhecimentos universais que são “necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global” (LUCIANO, 2006, p. 129).

A ideia de um lugar para compartilhar os saberes tradicionais surgiu, quando nos finais de semana, os indígenas se reuniam para ouvir as histórias contadas pelos mais velhos, entre eles, o cacique Sebastião Castilho. Para os Kokama, os anciãos do grupo representam conhecimento e experiência, pois detêm os saberes tradicionais que repassados aos mais jovens, tendem a não ser esquecidos, mas transformados e enriquecidos. Os conhecimentos tradicionais, para Cunha (2009, p. 365), “são conjuntos duradouros de formas particulares de gerar conhecimentos”, e não devem ser entendidos como algo estático, parado no tempo e simplesmente transmitido entre as gerações, mas, sobretudo, como algo vivo e em constante transformação.

Desses momentos de troca de conhecimento e do falar a língua Kokama, em 2006, surgiu o Espaço Cultural Atawanã Kuarachi Kokama, que mais tarde passou a ser Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawanã Kuarachi Kokama. O Centro nasceu com um projeto bem definido: revitalizar a cultura e a língua Kokama. Nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus (2017), verificamos como os Centros de cultura passaram a Centros de Educação Escolar:

O espaço cultural representa o espaço relacional da memória coletiva dos membros, muitas vezes ativada por circunstâncias sociais antagônicas, a partir da qual este lugar se torna espaço da sistematização pedagógica da autodefinição étnica ou pluriétnica da organização. Com o tempo, com as mesmas referências de sentido, o espaço cultural passa a ser redefinido como objeto a ser pensado no âmbito da educação escolar indígena (MANAUS, 2017, p. 63).

Em 2006, após a definição do projeto do Centro, o indígena Orígenes Correa Rubim foi escolhido para o exercício da docência. Logo as lideranças solicitaram a contratação do professor junto à SEMED. Vale ressaltar que essa contratação só aconteceu em 2007, nesse intervalo de tempo o professor desenvolveu as atividades educativas de forma voluntária.



De acordo com Rubim (2016), os indígenas construíram um barracão que serviu como a primeira escola da comunidade. Porém, depois de um forte temporal, a estrutura física foi destruída e as aulas passaram a acontecer debaixo das árvores. A comunidade não desistiu, ao contrário, persistiu e iniciou a construção de um novo barracão (figura 8), que serviria tanto para ministrar aulas quanto à realização de reuniões e assembleias.

**Figura 8** – Barracão que servia como espaço para o Centro de Cultura Kokama, em 2009



Fonte: Rubim (2016, p. 54).

Foi somente em 2016, que o CMEEI, finalmente, ganhou um prédio próprio, resultado da parceria entre a comunidade e um grupo de estudantes do Centro Universitário do Norte (UniNorte). De um lado, o Centro Universitário doou o material, do outro, os indígenas entraram com a mão de obra e juntos construíram o prédio. Destacamos na Figura 9, a atual estrutura do Centro:

**Figura 9** – Fachada do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Kokama



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Quando voltamos nosso olhar para o início dos trabalhos na escola Kokama, dois sujeitos merecem destaque: professor Orígenes Rubim e professora Altaci Rubim. Ambos são oriundos de Santo Antônio do Iça (AM), pertencentes à etnia Kokama e professores bilíngues. O professor Orígenes se formou em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), foi o primeiro professor do CMEEI Kokama e atuou como docente entre os anos de 2006 a 2017. Nas férias, no município de origem, fazia pesquisas sobre a língua Kokama, estudava o vocabulário e a pronúncia das palavras e buscava ouvir dos mais velhos as histórias de seus antepassados (RUBIM; SANTOS, 2015).

A professora Altaci Rubim é doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB), docente e pesquisadora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), do Instituto de Letras (IL), da UnB, e pesquisadora do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, realizando pesquisas sobre o povo e língua Kokama.

Com esforços conjunto para a revitalização da língua e da cultura Kokama, os professores e a comunidade criaram condições e espaço que possibilitaram a implantação do projeto. Todavia, para iniciá-lo, foi preciso um estudo linguístico e a efetivação da prática da língua, para tanto tiveram o suporte teórico do padre Ronaldo B. Macdonnell, linguista do Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

A escola Kokama representa a busca pela autonomia na construção do conhecimento e na formação sociocultural e política dos indígenas. Esse contexto, é observado no depoimento do prof. Orígenes, em vídeo disponível no site Indígenas em Cidades Amazônicas<sup>20</sup>, do ano de 2015:

Da Selva. Eu sou professor Kokama. Eu trabalho na comunidade há mais de nove anos. Pelo projeto da revitalização da cultura através da SEMED, que a prefeitura vem dando apoio a esse projeto, com que nós possamos resgatar e trazer na vida atual toda a cultura que foi perdida no passado. Por que nossa descendência vem do Peru e há muitos anos atrás dos nossos antepassados eles foram tirados, principalmente da cultura maior que é a identidade, que é a linguagem. E tudo foi esquecido, os artesanatos, os hábitos de alimentação, da culinária. Tudo foi tirado [...] (Depoimento do Professor Indígena Orígenes Correa Rubim, 2015).

Na fala do professor, identificamos a compreensão sobre escola diferenciada e intercultural, que busca romper com as pedagogias coloniais de negação dos conhecimentos tradicionais e dos modos de vida dos indígenas, menosprezando a diversidade de saberes. A escola diferenciada e intercultural preza pela autonomia dos sujeitos em escolher como querem

---

<sup>20</sup> Disponível em <https://www.indigenasemcidades.com/sala-de-aula>. Acesso em 17 de jun. de 2020.



a educação, pelo respeito ao modo de viver e de ser de cada povo. Essa nova escola busca ressignificar os modos próprios de aprendizagem, por meio das tradições culturais e das necessidades de cada comunidade. No relato do professor, notamos que os Kokama estão ressignificando o que lhes foi tirado durante os anos de quase esquecimento.

Hoje nós temos 22 crianças matriculadas. E nós temos uma quantia aproximadamente, dentro da comunidade, entre 50 a 60 pessoas dentro, por que fora a demanda é maior. E nós trabalhamos cada ano através de projeto. Então esse ano foi escolhido em reunião, em pauta, que o projeto que nós estamos trabalhando dentro da comunidade durante o ano letivo é sobre a revitalização do artesanato. E isso nós vamos ter que buscar sementes, vamos ter que buscar pena, casca de madeira, madeira, dentes de animais para poder a gente fazer nosso próprio artesanato Kokama. E tem uma coisa importante na nossa vida que a gente está resgatando através das pessoas idosas que muito pouco hoje contribuem por que nos foi tirado também. Mas os pesquisadores, eles vão ao Peru, em Nauta onde está a maior fonte de Kokama, que ainda falam fluentemente, tem toda essa cultura presente. Nós temos uma ligação que eles estão nos transmitindo, estão nos passando para que a gente possa trabalhar em sala de aula essa revitalização que é importante para o povo [...] (Depoimento do Professor Indígena Orígenes Correa Rubim, 2015)

O depoimento do professor nos ajuda a compreender que a relação entre escola e as práticas pedagógicas diferenciadas funcionam como um espaço estratégico de visibilidade das identidades coletivas. Fica claro que a escola não se configura um lugar apenas para ler e escrever. Ela envolve relações sociais como uma ferramenta de resistência contra a hegemonia da cultura ocidental, permitindo a reafirmação das identidades, o reconhecimento dos saberes tradicionais, a revitalização da língua e, por fim, a conquista do território.

O CMEEI Kokama apresenta características que o tornam diferenciado: não há grade horária rígida com divisão em disciplinas. É multisseriado, ou seja, os estudantes de diferentes idades e níveis de conhecimento participam das aulas juntos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço. A participação da comunidade nas atividades é frequente. As aulas acontecem sempre no contraturno escolar, isto é, os estudantes frequentam a escola regular em um horário e no outro participam das atividades do Centro. Nessa perspectiva, “[...] o jeito de fazer educação diferenciada indígena questiona o modelo do sistema de ensino regular, vigente nas escolas públicas, que acentuam, também, uma maneira hierarquizada e estratificadas de saberes e disciplinas da estrutura curricular do ensino básico” (RUBIM; SANTOS, 2015, p. 34).

Cabe à SEMED disponibilizar um professor indígena para atuar no CMEEI. É de responsabilidade da Secretaria acompanhar, por meio de assessoria pedagógica da GEEL, as atividades desenvolvidas pelo professor, fornecendo-lhe orientações pedagógicas e administrativas para a melhoria e qualidade do trabalho desenvolvido.

A metodologia utilizada é a pedagogia de projetos, que consiste em uma educação cujo objetivo é ressignificar o espaço escolar, possibilitando a articulação entre os conhecimentos e saberes tradicionais e os conhecimentos considerados científicos. Nesse sentido, o projeto pedagógico a ser desenvolvido pela escola deve partir de temas escolhidos em coletividade, entre professor e comunidade. Os temas devem ser de interesse dos indígenas. (RIBEIRO, 2020). Para tanto, a Semed deve “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 conhecimento tradicional dos povos indígenas” (MANAUS, 2017, p.16)

O Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawanã Kuarati Kokama representa a luta pela reafirmação da identidade, da conquista de direitos sociais, da constituição do território e da revitalização da língua. A partir da pesquisa, verificamos que ao próprios indígenas tiveram a iniciativa de exigir uma educação escolar voltada ao atendimento dos interesses da comunidade, em uma perspectiva de apropriação dos saberes tradicionais e dos conhecimentos ocidentais, considerando o estado de silenciamento em que se encontravam, para reivindicar um lugar na sociedade brasileira.

### **3.4 Vanguarda na produção de materiais didáticos e revitalização da língua Kokama**

O projeto de revitalização da língua Kokama teve início com as primeiras oficinas realizadas na comunidade Nova Esperança, com a participação dos moradores e o linguista do CIMI. Mais tarde, ganhou o título de “Oficina de Ensino e Aprendizagem da Língua Kokama”, parceria entre os Kokama do Brasil e do Peru, sob orientação da professora Altaci Rubim. Nessa época, as oficinas se estenderam para comunidades Kokama do Médio e do Alto Solimões, nos municípios de Fonte Boa, Santo Antônio do Iça, São Paulo de Olivença entre outros. É preciso destacar que, para realização dos trabalhos, os Kokama tiveram o apoio do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia e da UnB. Os trabalhos renderam a produção de materiais didáticos na língua Kokama. (RUBIM, 2016)

As oficinas eram itinerante, isto é, ocorriam, a cada ano, em um município diferente.

Vejamos um relato da professora Altaci Rubim explicando a dinâmica da oficina:

Na oficina, trabalhamos a gramática, a sintaxe, as dramatizações das narrativas do povo, as danças, a troca de materiais didáticos físicos e digitais, os aplicativos e atividades culturais com as crianças, além de realizar a coleta de dados da pesquisa para a criação do dicionário infanto-juvenil bilíngue português/kokama. A duração da oficina varia entre três e quatro dias. Além disso, temos um espaço para discutirmos temas como educação escolar indígena, saúde e território (RUBIM, 2020, p. 12).

Tratar da elaboração de materiais didáticos suscita questões que devem ser analisadas, como a produção de livros e outros tipos de materiais em que os conteúdos não atendem à necessidade do público alvo. Em se tratando de escolas indígenas, esses materiais são ainda mais precários. A escassez, as dificuldades dos professores no domínio das línguas indígenas e a descontextualização dos conteúdos estão entre os motivos para a necessidade da elaboração de material didático específico e diferenciado.

Um dos primeiros materiais pedagógicos na língua Kokama, foi a coleção Yawati Tinin, “tartaruga branca”, de autoria da profa. Altaci Rubim. Os livros são específicos para os estudantes em fase da alfabetização. A coleção se difere de outros materiais por ser bilíngue, em Kokama e língua portuguesa, e trazer em seu bojo questões da língua e cultura Kokama. Um livro didático, um material de orientação pedagógica para o professor, um jogo de palavras para treinar o vocabulário e um jogo da memória para os estudantes compõem a coleção. (YAMADA; PORTO, 2013). Podemos verificar na Figura 10, os volumes I, II e III do Yawati Tinin.

**Figura 10** – Capa do livro didático Yawati Tinin, volumes I, II e III



Fonte: Rubim (2016, p. 166-167-196).

Além da coleção, a professora também é autora de outros livros, como a história em quadrinho Karuara: Gente da água, 2018, e os paradidáticos Itsiwatsu Yawati muki: O jabuti e o veado e Kururu Waina: mulher Sapo, ambos de 2016, dentre tantos. Quanto aos professores do CMEEI, eles também protagonizaram a elaboração de materiais didáticos, exemplo: Glossário da Língua Kokama, livro dos Instrumentos Musicais Kokama e o paradidático Ipira Mama (Mãe dos peixes), conforme Figura 11.

**Figura 11** – Livros elaborados pelos professores Kokama.



Fonte: Relatório de Atividades Home Office, 2020.

As tecnologias digitais bilíngues (português-kokama e espanhol-kokama) também têm sido usadas na produção de materiais didáticos. Como exemplos, destacamos os aplicativos Kukamate, destinado ao ensino da matemática, com números e cálculos simples. E o Wawa Kokama, para crianças de 03 a 05 anos, com enfoque no estudo do vocabulário Kokama (nome de frutas, animais, partes do corpo etc.). Este último foi elaborado no Peru. Na figura 12, podemos conferir o layout do aplicativo:

**Figura 12** – Layout do aplicativo Wawa Kukama

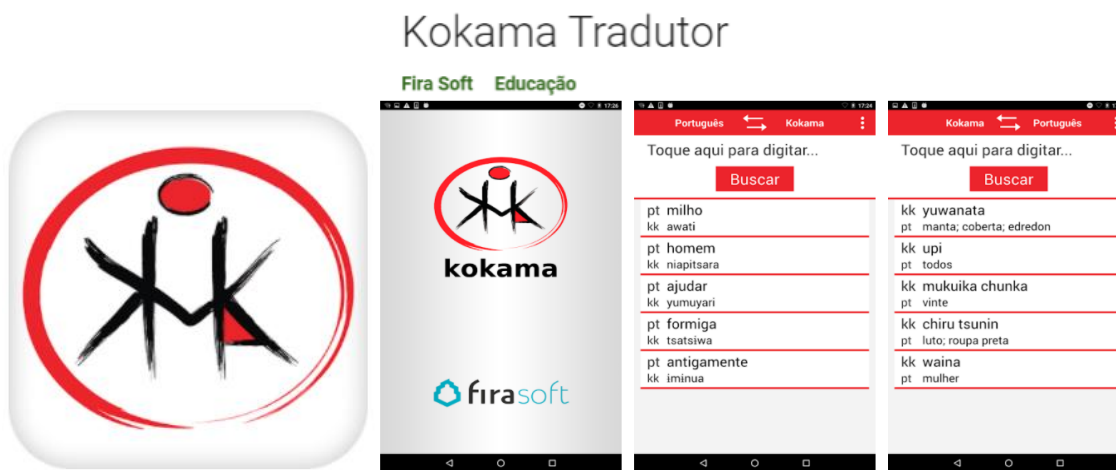


Fonte: Google Play, 2020.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Disponível em: [https://play.google.com/store/apps/details?id=pe.gob.iiap.wawa&hl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=pe.gob.iiap.wawa&hl=pt_BR). Acesso em 22 de mar de 2020.

O aplicativo Kokama Tradutor é um dicionário Kokama-português que contém mais de 900 palavras. O material faz parte da tese de doutorado “O reordenamento político e cultura do povo Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre Brasil e o Peru”, defendida pela professora Altaci Rubim, em 2016. Na Figura 13, temos o layout do aplicativo:

**Figura 13** – Layout do aplicativo Kokama Tradutor - Google Play



Fonte: Google Play (2020)<sup>22</sup>

Ressaltamos que as tecnologias digitais aqui expostas estão disponíveis para acesso público e podem ser baixadas em qualquer aparelho celular.

A legislação brasileira orienta que os professores indígenas, por meio da demanda escolar e com a participação da comunidade, produzam seus próprios materiais pedagógicos. Tais materiais devem relacionar os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos de modo que os dois se complementem e não se anulem. Logo, reconhecemos a importância do professor na produção desses materiais. Cabe a ele articular os saberes tradicionais, a língua e história de seu povo em diálogo com os conhecimentos produzidos pela cultura ocidental, para fazer da escola um espaço intercultural e bilíngue.

Esse modelo emancipatório de escola indígena procura romper com o viés integracionista e com as formas de dominação econômica e cultural. Segundo Maher (2006, p. 23), o professor é “o profissional mais adequado para levar a cabo o projeto político pedagógico de sua comunidade”. Visto que, o professor conhece o cotidiano e as diversas situações enfrentadas por seus pares.

Os primeiros programas de formação de professores indígenas tiveram início a partir dos anos 70 e foram implementados por organizações não-governamentais. Porém, nos meados

<sup>22</sup> Disponível: [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.firasoft.kokama&hl=pt\\_BR&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.firasoft.kokama&hl=pt_BR&gl=US). Acesso em 22 de mar de 2020.

dos anos de 1990, os movimentos indígenas iniciaram reivindicações por formação inicial. Já em 2012, com implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena esses programas tomam forma. E finalmente, em 2015, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas, em cursos de Educação Superior e Ensino Médio, houve orientação específica para criação e condução desses processos formativos.

Maher (2006) destaca que muitos desses programas acontecem no âmbito do ensino fundamental e ainda são poucas experiências de formação específica em nível superior. Essas formações têm sido um desafio, pois com a possibilidade de um novo modelo de escola e do protagonismo do professor é necessário pensar em modos de oferecer oportunidades para que o professor indígena complete sua escolarização e tenha uma formação específica para atuação no magistério (GRUPIONI, 2006). Diante desse cenário, investir na formação dos professores indígenas é por me prática o respeito à pluralidade cultural, à autonomia das escolas em elaborar propostas pedagógicas próprias, específicas e diferenciadas e materiais didáticos que atendam a realidade dos povos indígenas.

No capítulo a seguir, trataremos sobre os impactos causados pela pandemia de Covid-19 entre os povos indígenas, especificamente, o povo Kokama. Refletiremos ainda sobre a educação escolar diferenciada e intercultural em tempos de distanciamento social e, conseqüentemente, o fechamento das escolas.

## 4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM TEMPOS DE PANDEMIA

### 4.1 Os impactos da pandemia do Covid-19 entre os povos indígenas de Manaus

A doença provocada pelo vírus SARS-CoV-2 (coronavírus), comumente conhecida como Covid-19, rapidamente ganhou dimensões globais e se tornou um problema de saúde pública mundial. Os primeiros casos da doença surgiram na China no final de 2019. Todavia, em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou a situação como pandemia, pois o vírus já atingia todos os continentes. Aos poucos, muitos sistemas de saúde foram decretando falência estrutural, o que causou um agudo caos sanitário nas cidades atingidas.

No Brasil, a pandemia evidenciou as dificuldades sanitárias já vividas desde sempre pela população, dentre elas, a falta de saneamento básico e de água tratada. A isso se somam as consequências desastrosas da economia, sentidas de imediato ou previstas para um longo prazo, com empregos precários ou a falta deles. Junta-se ainda, as atitudes negacionistas em relação à ciência e as visões oficiosas da pandemia defendidas por governantes que insistem em minimizar a gravidade da doença, considerando-a uma “gripezinha”. Diante desse contexto, a irresponsabilidade e negligência do Estado têm conduzido o país a condições trágicas com o aumento no número de vítimas, o colapso na saúde, o desemprego dentre outros.

Durante a escrita desta dissertação, atualizamos constantemente os números relativos à pandemia. Assim, no Brasil foram registrados 13,9 milhões de casos,<sup>23</sup> os recuperados somam 12,2 milhões e número de óbitos é de 371,678 mil, dados do dia 17 de abril de 2021. Embora, o número de doentes, em alguns países tenha diminuído, os dados mostram que o Brasil tem o terceiro maior número de novos casos e a maior quantidade de mortes entre as 30 nações mais populosas do mundo. A Índia é hoje a que possui o maior número de novos casos, seguida dos Estados Unidos<sup>24</sup> (DIEGUES, *et al.*, 2021).

No Amazonas, em menos de um ano, houve dois picos da doença. Os hospitais ficaram lotados, com macas e doentes amontoados nos corredores. Houve falta de respiradores para os casos mais urgentes, leitos de UTIs e profissionais de saúde. Familiares tiveram que fazer filas em busca de oxigênio para os doentes internados. As mortes nas residências e nos hospitais se multiplicaram, e como consequência os corpos foram enterrados em valas coletivas. Nos

---

<sup>23</sup>

Disponível

em:

<https://www.google.com/search?q=numeros+da+covid+no+brasil&oq=numeros+da+covid&aqs>. Acesso em: 17 abr. 2021.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/04/numero-de-casos-de-covid-se-estabiliza-no-brasil-mas-segue-entre-maiores-do-mundo.shtml>. Acesso em: 18 abr. 2021.



hospitais da rede particular a situação não foi diferente, com lotação máxima nos leitos de UTI, e necessidade de improvisar salas de atendimento para atender a demanda (LIMA, 2021).

Boaventura de Souza Santos em seu mais recente livro intitulado “A Cruel Pedagogia do Vírus”, de 2020, faz uma reflexão sobre a forma como os países neoliberais estão lidando com a pandemia e como as desigualdades ficam mais evidentes em meio a um cenário de permanente crise. O autor explica que a crise vivenciada hoje, teve início nos anos de 1980, desde que o neoliberalismo vem se firmando como versão dominante do capitalismo, e foi agravada durante a pandemia. Souza Santos (2020, p. 5-6) chama a atenção para a crise econômica instalada pela pandemia, segundo ele, a não resolução serve para justificar os constantes cortes de recursos nos setores sociais, dentre eles na educação e na saúde pública, além de legitimar a concentração de renda e impedir providências quanto aos problemas ecológicos vivenciados nos dias atuais.

O autor descreve os grupos para os quais considera que pandemia é mais perversa, sendo eles: as mulheres, os trabalhadores informais e autônomos, os moradores de rua e das periferias dos centros urbanos, os deficientes, os imigrantes e refugiados, os idosos etc. Souza Santos (2020) adverte ainda que a gravidade da pandemia reside sobretudo no agravamento das desigualdades, da discriminação e da exclusão desses grupos sociais que já se achavam em situação de vulnerabilidade. Diante dessas reflexões, podemos acrescentar os povos indígenas que também se encontram em situação de adversidades.

No Amazonas, o primeiro caso de contágio de indígena por Covid -19 foi de uma jovem do povo Kokama, em 25 de março de 2020, no município de Santo Antônio do Içá. O contágio ocorreu pelo contato com um médico infectado, que recentemente havia chegado da cidade de São Paulo para trabalhar com as comunidades indígenas daquela região. Conforme o Boletim Epidemiológico da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI, 2021), do Ministério da Saúde, de 15 de abril de 2021, já são 46. 551<sup>25</sup> casos confirmados da doença entre os indígenas e 638 o número de óbitos. Todavia, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) contesta esses dados, pois segundo ela, há subnotificações de casos, tendo em vista que SESAI contabiliza apenas o número de indígenas que vivem em territórios demarcados, desconsiderando aqueles que vivem em outras áreas como acampamentos, centros urbanos e ainda os indígenas isolados.

Sendo assim, a APIB, por meio do Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena, realiza seu próprio levantamento. Utiliza dados repassados pelas diversas organizações

---

<sup>25</sup> Dados disponíveis no site: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 16 abr. 2021.



indígenas que compõem a Articulação, somados com aqueles emitidos pela SESAI. A iniciativa tem como objetivo denunciar a invisibilidade dos indígenas durante a pandemia e realizar um monitoramento efetivo dos casos de Covid-19. Segundo a APIB (2021), em 15 de abril foram registrados 52.448<sup>26</sup> casos confirmados de contágio com 1.038 óbitos e 163 povos afetados. Nesse universo, o Amazonas é o estado com maior número de mortes registradas, totalizando 247 óbitos. Por sua vez, Manaus contabiliza 54 mortes. Nessa mesma data, os Xavante aparecem no relatório da APIB como primeiro povo mais afetado em casos de morte, com 68 óbitos, seguido pelos Kokama e Terena, ambos contabilizando 59 óbitos.

De acordo com o monitoramento feito pela APIB, constatamos a discrepância entre os dados do Ministério da Saúde e aqueles informados pelos próprios indígenas. Isso demonstra a negligência do Estado em implementar políticas que possam atender às necessidades desses povos e, principalmente, a dificuldade em reconhecer a existência de indígenas fora dos territórios oficialmente demarcados. A transmissão do vírus expressa nos números acima é preocupante, pois sem acesso às condições básicas de saneamento e a um serviço de saúde de qualidade, há risco iminente da redução drástica da população indígena e, conseqüentemente, da perda dos conhecimentos tradicionais, de seus modos de vida, de sua língua.

Protocolos de segurança sanitária foram criados para conter a circulação do vírus. Assim, a Organização Mundial de Saúde (OMS) orienta a higienização constante das mãos com água e sabão ou álcool em gel, o uso de máscara, o isolamento dos casos identificados e distanciamento social através de quarentena. No entanto, essas medidas soam um tanto irônicas quando nos referimos aos povos indígenas, visto que grande parte deles fica impossibilitada de cumprir tais orientações, dada as condições de vulnerabilidade e desigualdade social em que vivem e, sobretudo do abandono de políticas públicas por um governo que desrespeita o direito constitucional de existir desses povos. Vale lembrar os aspectos culturais desses povos que também favorecem a exposição ao vírus, pois não há como seguir a orientação de distanciamento social, visto que é comum a moradia em casas coletivas, isto é, várias famílias residem na mesma casa. Há ainda o compartilhamento de utensílios, como cuias, tigelas e outros objetos (YANOMAMI, 2020). Além de outras dificuldades como:

[...] escassez de água potável nos territórios indígenas para garantir as medidas sanitárias como recomenda a Organização Mundial de Saúde; transporte para os casos mais graves por infecção da Covid-19; o deslocamento até as áreas urbanas para saques do auxílio emergencial; o respeito às recomendações sanitárias pelos órgãos no tratamento com os indígenas; o acolhimento adequado nas Casais e outros (APIB, 2020).

---

<sup>26</sup> Dados disponíveis no site: <https://apiboficial.org/>. Acesso em: 16 abr. 2021.

Diante desse contexto, concordamos com Santos (2020) ao afirmar que a pandemia é discriminatória. Isto é, enquanto uma pequena parcela da população pode ficar acomodada em seus lares cumprindo a quarentena, outra parcela bem expressiva não pode seguir as recomendações dos órgãos de saúde, pois vive em condições precárias, sem acesso aos serviços essenciais, sem fonte de renda ou qualquer ajuda do Estado. Isso “significa que potencialmente milhões de pessoas não terão dinheiro sequer para acorrer às unidades de saúde se caírem doentes ou para comprar desinfetante para as mãos e sabão” (SANTOS, 2020, p. 17).

Em meio à negligência do Estado no combate ao vírus, ao fechamento dos espaços de trabalho e do isolamento social, os povos indígenas protagonizam mobilizações étnicas e de solidariedade coletiva que demonstram sua capacidade de resistência no enfrentamento da pandemia. Como têm feito desde o violento processo colonial pelo qual passaram até, os inúmeros conflitos socioambientais na defesa de seus territórios, esses povos usam seus conhecimentos, as práticas tradicionais e a coletividade para reconstruir sua história não só resistindo às adversidades; mas, sobretudo, provocando mudanças capazes de amenizar os efeitos perversos da crise sanitária e econômica que assola o país.

O antropólogo João Paulo Lima Barreto, da etnia Tukano, no texto “Quarentena: um tempo de remorso de uma experiência dolorosa”, reflete, a partir da lógica da vida dos povos indígenas do alto rio Negro, sobre os riscos da pandemia. Segundo ele, “a lição que podemos extrair desse modelo (relações sociais) é de que os humanos estão circunscritos numa rede de relações, não só entre humanos, mas também com os seres do domínio aquático, terra/floresta e aéreo que são responsáveis pelos recursos e seus habitats” (BARRETO, 2020, p. 05). Nessa perspectiva da cosmologia indígena, o ser humano procura estabelecer relações de equilíbrio e de harmonia com natureza, e com os outros seres humanos. Essa interação é capaz de responder a situações de crise, oferecendo possíveis caminhos de mudança, numa atitude de transformação do contexto no qual todos estão inseridos. Nessa visão de mundo, não há espaço para o individualismo, característica da sociedade ocidental capitalista. O que há é a consolidação de laços de cooperação e coletividade, em que os indígenas demonstram sua capacidade de (re) existir e resistir apesar das adversidades, em um processo de autopoiese.

Para Maturana e Varela (1995), os seres vivos são compostos por células que estão em constante processo de troca, de renovação e autoprodução. Esse processo ocorre sempre que as células estiverem interligadas por sistemas recorrentes de cooperação. A autoprodução dos sistemas moleculares constitui a vida. Dessa forma, a capacidade que um sistema vivo tem de se reproduzir, se renovar e se manter é chamada de autopoiese. Esse termo, de origem grega, significa *auto* - para si mesmo e *poiesis* – criação, produção (MATURANA; VARELA, 1995,

p. 45). Portanto, autopoiese é usado para definir os seres vivos como um sistema em constante transformação, que se autoproduz, se renova e se mantém.

Com efeito, somos todos seres “autopoieticos”. Isto é, ao mesmo tempo produtores e produtos de nós mesmos. Porém, para exercer a autopoiese de forma autônoma é preciso a interação com o meio, ou seja, reagimos ou nos adaptamos conforme as mudanças do meio ao mesmo em tempo que o meio reage e se adapta à intervenção humana. Nesse processo de interação “o ser e o fazer de uma unidade autopoietica são inseparáveis, e esse constitui seu modo específico de organização” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 89).

Em outros termos, Maturana e Varela (1995) promovem a reflexão de que as pessoas estão em constante interação com o meio, em um processo de cooperação no qual nos vemos como parte de um todo. Nessa direção, a pandemia nos mostra que a cooperação e a interação são condições necessárias para potencializar ações na superação das adversidades. Uma forma de fazer isso pode ser através da concepção de resiliência.

A resiliência aqui é entendida como “um processo ativo de resistência, reestruturação e crescimento em resposta à crise e ao desafio” (WALSH, 2005, p. 4). A autora explica que existe um potencial presente nos indivíduos ou na comunidade fazendo com que estes possam ser capazes de enfrentar e superar as mais variadas dificuldades, mas para tanto precisam contar com o apoio de pessoas próximas ou de uma rede social mais ampla, que ao final todos possam cooperar para superação dos obstáculos.

Podemos dizer que resiliência é a capacidade que o sujeito tem para superar os obstáculos, sobretudo modificar e construir novos sentidos para a vida. As pesquisas demonstram que as interações entre indivíduos e ambiente são fundamentais para o desenvolvimento humano, pois podem promover competências próprias para o enfrentamento das adversidades. Nesse sentido, “as crises e as dificuldades da vida podem extrair o melhor de nós quando enfrentamos os desafios” (WALSH, 2005, p. 7).

Em seus estudos sobre resiliência comunitária, o argentino Élbio Néstor Suárez Ojeda (2005) explica que, na América Latina, essas pesquisas tendem a focar nas populações marcadas pela luta contra a pobreza e a desigualdade, tendo em vista que no contexto latino as condições geográficas e sociais são mais favoráveis às adversidades. Logo, comunidades resilientes seriam aquelas com maior capacidade de desenvolver estratégias para lidar com os desafios.

Além disso, o pesquisador esclarece que nessas comunidades, o enfrentamento das adversidades pode significar a mobilização de recursos e capacidades solidárias para transformar física e socialmente tais comunidades. Tende ainda para “a capacidade de gerar

lideranças autênticas e participativas, o exercício de uma democracia efetiva na tomada de decisões cotidianas e a inclusividade de uma sociedade em que não haja discriminação” (OJEDA, 2005, p. 53).

Ojeda (2005) identificou em suas pesquisas os pilares fundamentais de resiliência, a saber: a solidariedade, que é compreendida como um meio de adesão a causa do grupo, sempre com o objetivo do bem comum; a autoestima coletiva, que refere-se à atitude e ao sentimento de orgulho do sujeito pelo lugar em que vive; a identificação com determinados costumes e produções humanas significativas; honestidade coletiva ou estatal, é a transparência na função pública, ou seja, a confiança dos membros da comunidade em seus governantes; humor social, acontece quando os membros da comunidade transformam a tragédia em comédia, neste caso, a comunidade consegue aceitar as adversidades e, a partir, disso procurar a resolução dos problemas, por fim, a identidade cultural, que corresponde ao respeito, ao reconhecimento e à valorização de determinada cultura.

É oportuno ressaltar que o conceito de resiliência é abrangente, mas sempre traz consigo a ideia de ser dinâmica e processual. Cabe dizer, então, que uma comunidade pode experimentar situações de crise, pode fragilizar-se, no entanto não perde a capacidade de superar das adversidades. Por outro lado, quanto maior o risco de adversidades, maior é o espaço para manifestação da resiliência.

Nesse contexto, a pandemia desnudou a vulnerabilidade dos povos indígenas, desassistindo-os de qualquer política sanitária por parte do Estado. Contudo, essa vulnerabilidade não resultou na passividade dos sujeitos, mas os levou a tomar a dianteira na realização de ações próprias no combate ao vírus. Se por um lado, a pandemia inviabilizou ações de isolamento social nas comunidades, por outro, exigiu que os sujeitos se adaptassem às novas limitações, potencializando ações locais de resistência e resiliência.

Nesse sentido, as lideranças e organizações indígenas, em parceria com universidades, organizações da sociedade civil, organizações não governamentais, movimentos sociais etc. construíram diversas estratégias. Por elas, são realizadas ações de solidariedade como as vaquinhas virtuais, campanhas de arrecadação de produtos de higiene, de cestas básicas, produtos utilizados na prevenção do contágio (máscaras, luvas etc.) dentre outros. Além da divulgação de informações sobre a prevenção do vírus, denúncias da precariedade da saúde indígena, da violência e da violação dos direitos humanos, até cobranças das obrigações do Estado em relação aos direitos dos povos indígenas. Essas iniciativas ganharam visibilidade pela internet, que tem se configurado um novo espaço de fala dos povos indígenas.

Um exemplo dessas estratégias é a do povo Sateré-Mawé, morador da Terra Indígena Andirá-Marau, na divisa do Amazonas com o Pará. Eles adotaram a instauração de barreiras sanitárias em seus territórios, bem como se utilizaram de redes de informação e comunicação, em especial as rádios comunitárias, redes sociais e grupos de *WhatsApp* para levar informação sobre a pandemia às comunidades:

Pelas redes de informação e comunicação, a maior parte dos grupos originários brasileiros soube que o isolamento nas aldeias era a melhor alternativa. Mantendo-se o comum em ação de resistência, conseguiu-se agir de forma organizada, em tempo hábil, a partir de meados de março, como ressaltamos, por meio da tática de barreiras sanitárias. E ela foi efetivada por 25 etnias brasileiras em 13 Estados, além dos Sateré-Mawé, em diferentes momentos. Cada Terra Indígena do país foi assimilando sua necessidade e construindo possibilidades de proteção por meio de barreiras sanitárias e de fiscalização para a entrada e saída de pessoas nas TIs, que passaram a ser bastante restritivas, excetuando-se casos de necessidades essenciais. As exceções, no contexto da Andirá-Marau, foram restritas ao envio de alimentos e remédios, apesar de nenhum caso grave de Covid-19, que culminasse em óbito, ter sido detectado dentro da TI até fim de julho (ALBUQUERQUE *et al.*, 2020, p. 108).

De acordo com Albuquerque *et al.* (2020), os indígenas precisaram verificar a melhor estratégia de luta contra a vulnerabilidade de seus territórios. Os Sateré-Mawé utilizaram os mecanismos que já tinham à disposição, no caso as redes de comunicação, e passaram a potencializá-los para compartilhar, de maneira eficaz, as informações sobre o vírus.

Quanto às barreiras sanitárias, elas são meios de evitar a circulação de pessoas de fora das comunidades, uma forma de garantir o não contato com pessoas infectadas. Vale ressaltar que a ideia das barreiras e o isolamento voluntário foram iniciativas da própria comunidade. Mesmo com as estratégias postas em ação, alguns Sateré-Mawé foram contaminados pelo vírus e “tiveram de atravessar a pandemia sendo assistidos a partir de um potencial médico-hospitalar precário, instalado no Amazonas” (ALBUQUERQUE *et al.*, 2020, p. 109).

Outro exemplo de resistência e enfrentamento à Covid-19 pode ser constatada na entrevista da líder indígena Milena Kokama, concedida ao programa *Conversa com Bial*, em 08 de junho de 2020.<sup>27</sup> Durante a entrevista no programa *Conversa com Bial* exibida na Rede Globo em 08 de junho de 2020, Milena faz uma denúncia da invisibilização histórica dos indígenas, trazendo ao debate problemas de saúde pública e das desigualdades sociais:

Todos nós já tivemos muitas perdas, porque nas nossas aldeias não temos hospitais. Nem todos os povos são atendidos pela saúde indígena. Nem todas comunidades estão para ser atendidas pela equipe multidisciplinar da saúde indígena, da SESAI. Hoje só do meu povo são cinquenta e cinco Kokama mortos de covid-19. [...] Nós estamos tentando entender porque que a gente está sendo mais afetado, porque nós não temos, como falei, nós não temos nas nossas aldeias respiradoras, nós não temos teste rápido, nós não temos remédios. O nosso remédio é a nossa medicina. [...] E para nós o que

<sup>27</sup>Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8612794/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

tá causando mais morte, porque quando o Kokama chega ou qualquer outro indígena parente chega no hospital de guarnição em Tabatinga, eles vão para o respirador, é entubado. Ai a nossa luta é para que eles sejam removidos para Manaus, porque Tabatinga não tem essa estrutura. [...] Vou te dá só um exemplo: no dia três de maio foi internado um dos nossos grandes líderes tradicionais, Guilherme Padilha Samias. E eu fiquei pedindo socorro, que ele fosse transferido, removido para Manaus. Do dia 03 até o dia 14, Manaus dizia que tem que dizer quem vem de Tabatinga é o médico de Tabatinga. Tabatinga dizia para família que quem decide quem vem para Manaus é a SUSAM. Resumindo, no dia 14 ele não aguentou, ele foi embora (MILENA KOKAMA, 2020).

A fala da líder indígena demonstra a falta de um plano de enfrentamento e de diretrizes específicas para atendimento dos povos tradicionais durante a pandemia. Revela a precariedade do sistema público de saúde com a falta de estrutura dos municípios do interior do Amazonas para atender os casos mais graves. Evidencia ainda o impasse entre a SESAI, que se nega a atender os indígenas não aldeados, e o Sistema Único de Saúde (SUS) que entende ser da SESAI a responsabilidade por esses atendimentos.

Em outro trecho, percebemos a revolta quanto à invisibilização dos indígenas:

Desculpa, porque nós não somos números. [...] De todas as formas a gente está sendo agredido, violentado. E nessa violação por exemplo em Manaus, meu povo está sendo enterrado em valas coletivas, em sepultura coletiva. Isso é uma agressão! Por exemplo, nos hospitais, nos cartórios, quando a gente vai embora, quando a gente volta para casa, está escrito lá no atestado de óbito “pardo”. O que é “pardo”? Eu não sou “pardo”? Eu sou Kokama! Meu povo é Kokama! E eu não preciso do RANI, que é o registro administrativo para dizer quem eu sou, quem tem que me reconhecer é meu povo e as lideranças tradicionais. Isso também é uma briga, isso também é uma luta. Ter direito de colocar no último documento que é o atestado de óbito, que é indígena Kokama porque toda vez tem que brigar (MILENA KOKAMA, 2020).

O dizer da líder Kokama explicita a denúncia quanto à negação do reconhecimento da identidade indígena por falta do Registro de Administrativo de Nascimento do Indígena (RANI) e o descaso por aqueles que não vivem nas aldeias. Constatamos a ignorância do Estado em considerar indígena somente aqueles que moram nas regiões mais remotas. Esse cenário, pode explicar o acelerado processo de contágio e, conseqüentemente, o expressivo número de óbitos entre os indígenas. Sem chance de um tratamento eficaz e em tempo hábil, o que vemos são marcas da violência colonial e do genocídio étnicoracial praticado contra esses povos.

Quanto às mortes, destacamos a iminência do desaparecimento da cultura e da língua de determinado povo, pois o risco de contágio é maior entre os idosos. Esses anciãos guardam os conhecimentos tradicionais, a cultura, a língua, os costumes, a medicina, etc. que são repassados aos mais jovens. Quando morre um ancião, morre junto a história de um povo. Além disso, a pandemia alterou os ritos fúnebres de despedida da vida, pois os indígenas precisam seguir medidas sanitárias rígidas, como a proibição de velórios.

O curso de Jornalismo da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), do Campus Parintins, organizou o projeto “Povos Indígenas dos Amazonas Contra a Pandemia de Covid-19”,<sup>28</sup> em formato de podcast. Para participar, foram convidados indígenas de diferentes etnias com objetivo de narrar ações de enfrentamento à Covid-19 em suas respectivas comunidades. Um desses relatos é da presidente da Associação de Mulheres Indígenas do Rio Negro em Manaus (AMARN). A Associação existe desde 1984 e é considerada uma das mais antigas da cidade. O grupo pretende proporcionar geração de renda, de qualidade de vida e formação sociopolítica para as mulheres indígenas (ArteSol, 2021).<sup>29</sup>

Me chamo Clarice Tucano. Sou a presidente da Associação de Mulheres Indígenas do Rio Negro em Manaus (Amarn) [...] Estamos em luta pela nossa própria existência contra um vírus maligno, invisível, que conecta em nosso corpo, e também se junta aos vírus que, ao longo de 15 ou 20 anos violam diariamente o direito de existir dos povos indígenas. Nós morremos quase todos dias a partir do momento que se retiram os nossos direitos sociais das políticas públicas do nosso país. Para nós, mulheres indígenas da Amarn, o enfrentamento contra a Covid-19 tem sido diário, pois 90% de mulheres que fazem parte da associação contraíram a doença. Gostaria de pontuar nesse momento três aspectos da expressão de resistência nesse tempo de pandemia. Primeiro porque a gente foi correr atrás da garantia da segurança alimentar, pelo menos garantir a segurança alimentar das mulheres indígenas e de suas famílias para nós foi essencial. [...] A mulher indígena que é responsável pelos cuidados da família, por muitas vezes tem que enfrentar o esquecimento de si mesma porque se faltar comida a mulher tem que deixar de comer para dar comida aos seus filhos primeiro. Portanto, a gente fez de tudo para conversar com os parceiros, para pelo menos garantir, segurar alimentação para elas. Outro ponto que eu quero colocar foi o impacto do aspecto econômico: [...] nossa renda complementar é com confecção do artesanato e também a maioria das mulheres indígenas são diaristas, empregadas domésticas, sem renda fixa e se sustentam através de trabalhos informais. Uma das fontes de renda é a confecção de artesanato. Fomos atrás dos parceiros para fazer campanhas com a finalidade de ajudar a divulgar os produtos, e até hoje estamos com essa campanha. Outro aspecto importante, é a resiliência das mulheres indígenas. As mulheres possuem uma sabedoria ancestral que é transmitida de geração em geração que explora sua relação com a natureza. No contexto da pandemia, especialmente, nós voltamos e revisitamos nossa origem, dando importância à medicina tradicional, plantas principalmente, aspecto que estava adormecido. Elas cuidam uma das outras com a medicina tradicional. E a medicina tradicional, ou planta medicinal, se baseia no conhecimento dessas plantas e seus efeitos medicinais sobre o corpo humano, e as mulheres possuem esse conhecimento que exercem e transmitem. Certamente existe uma cura dentro da floresta, da água, os remédios naturais são muitos poderosos e não são comprados. Eles são obtidos por nós mulheres, principalmente, é muito importante ter coragem de voltar às nossas raízes [...] (CLARICE TUKANO, 2020).

O depoimento de Clarice Tukano evidencia os modos de perceber e viver os contextos de coletividade na comunidade. Demonstra os esforços na luta contra a fome gerada pelo desemprego e pelo fechamento dos espaços de trabalho. Com a suspensão do comércio dos artesanatos, mulheres ficaram sem a renda que ajudava na compra da alimentação para suas

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6XbIaLFDBbrTZmHRZtoxFY>. Acesso em: 22 mar. 2021.

<sup>29</sup> Disponível em: [https://www.artesol.org.br/associacao\\_das\\_mulheres\\_indigenas\\_do\\_alto\\_rio\\_negro\\_amarn](https://www.artesol.org.br/associacao_das_mulheres_indigenas_do_alto_rio_negro_amarn). Acesso em: 22 mar. 2021.

famílias. Para amenizar esse problema, a Associação organizou campanhas de arrecadação de alimentos e de materiais de higiene. Também buscou parceria para divulgar seus produtos em diversas redes sociais. Em sua fala, Clarice compartilha suas reflexões sobre as relações familiares, nas quais as mulheres lutam por melhores condições de vida.

É válido ressaltar que a própria Clarice destaca a resiliência como um dos aspectos das mulheres indígenas. Durante a pandemia, houve o aumento na informalidade e precariedade do trabalho cotidiano das mulheres. No entanto, nos chama a atenção a luta empreendida pela sobrevivência. Muitas são responsáveis sozinhas pela gestão da casa e dos filhos. Cuidam dos outros e, às vezes, esquecem de cuidar de si. Porém, desistir não é uma opção para essas mulheres.

Outra iniciativa coordenada pelas mulheres indígenas do Rio Negro foi a campanha “Rio Negro, Nós Cuidamos!”. Tal iniciativa se deu pelo Departamento de Mulheres Indígenas do Rio Negro (DMIRN), que faz parte da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). A FOIRN, fundada em 1987, é uma organização sem fins lucrativos que representa 23 povos indígenas do rio Negro, numa região que abrange os municípios de Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira. Para realizar suas ações, a FOIRN conta com o apoio do Instituto Socioambiental (ISA), do projeto Asas da Emergência, do Greenpeace entre outros parceiros (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2020).

Dentre as ações realizadas pela campanha “Rio Negro, Nós Cuidamos!”, destacamos a produção de máscaras de proteção, confeccionadas pelas mulheres indígenas para distribuição nas comunidades. Para as equipes de saúde indígena, que atuam na linha de frente, foram distribuídos equipamentos de proteção individual (EPIs) e oxímetros. Também foram arrecadadas e doadas às comunidades indígenas cestas básicas e kits de higiene, incluindo absorventes femininos reutilizáveis.

Merece destaque a iniciativa da equipe de comunicação da campanha. Pois, além dos tradicionais carros de som para levar informações sobre a prevenção do vírus, os indígenas também se apropriaram das mídias sociais no combate à pandemia. Assim, a Rede Wayuri de Comunicadores Indígenas produziu diversos vídeos para campanha e Podcasts informativos que foram divulgados nas redes sociais. Além disso, houve a elaboração e distribuição de cartilhas de orientação sobre a doença, “Coronavírus (Covid-19) Tome cuidado, parente!”, com edições exclusivas em cinco línguas: português, baniwa, hupdá, tukano, nheengatu e dâw (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2020).

Diante das omissões do Estado, reconhecemos que ações autônomas das organizações indígenas, como a formação de redes colaborativas, a promoção de campanhas informativas,



de arrecadação de alimentos e materiais de limpeza foram estratégias usadas pelos indígenas para garantir o direito à vida. No entanto, a luta continua e a capacidade de resiliência fica ainda mais evidente:

Sabemos que essa é uma luta longa. Precisamos ajudar nossas mulheres, nossas comunidades. Ainda precisamos levar alimentos, produzir mais máscaras, informar e defender os direitos dos nossos parentes. Perdemos quase 50 pessoas pra Covid-19 aqui na nossa região e não queremos ver mais mortes e sofrimento”, finalizou Elizângela (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2020).

Outras ações de enfrentamento ao vírus tiveram como protagonista a técnica em enfermagem indígena, Vanda Ortega, da etnia Witoto, moradora do bairro Parque das Tribos. Ela trabalhou voluntariamente, na comunidade em que reside, monitorando os indígenas que apresentavam sintomas da Covid-19. Para tanto, caminhava a pé visitando os doentes. O Parque das Tribos abriga cerca de 700 famílias, de 35 etnias e foi uma das primeiras comunidades indígenas atingidas pela pandemia (MILHORANCE, 2020).

A seguir temos um relato das ações de Vanda, durante a pandemia:

Nas primeiras semanas da pandemia, a liderança Vanda Witoto e sua mãe conduziram um grupo de mulheres que produziram máscaras de proteção respiratória. Com poucas máquinas de costura e, em princípio, com tecido de TNT, essas mulheres se revezaram na produção de máscaras, distribuídas gratuitamente aos moradores. Durante o agravamento da pandemia em Manaus e concomitante à crise política no Ministério da Saúde, Vanda e outras mulheres do Parque das Tribos protagonizaram um protesto em frente ao Hospital de referência ao tratamento de vítimas da Covid-19 em Manaus. Na ocasião da visita do ministro da saúde e sua equipe, o protesto fez com que o órgão federal sinalizasse para a construção da primeira entre 18 Alas Hospitalares para indígenas no País. Além disso, a prefeitura de Manaus instalou temporariamente uma Unidade Básica de Saúde Móvel para atendimento de indígenas no Parque das Tribos (CADERNES; MONTARDO, 2021, p. 36).

A saúde diferenciada e específica é um direito dos povos indígenas. Logo, o protesto protagonizado por Vanda e outras mulheres indígenas fez com que providências fossem tomadas pelos órgãos de saúde. Assim, uma ala no hospital Nilton Lins foi aberta para atender exclusivamente os indígenas. Outras ações foram lideradas por Vanda, como é o caso da improvisação de um espaço para atender os doentes de baixa complexidade, no seu bairro. Tal ação mobilizou campanhas de arrecadação dos materiais necessários para que o hospital pudesse funcionar e, além disso, foi feita uma campanha para produção de máscaras protetoras, com as mulheres indígenas. Parte da produção foi distribuída na comunidade e outra foi destinada para vendas pela internet. O dinheiro arrecadado serviu para comprar cestas básicas que também foram distribuídas entre as famílias que ficaram desassistidas no período de pandemia, conforme figura 14.

**Figura 14**– Voluntários do atendimento de campanha – Parque das Tribos



Fonte: Facebook Parque das tribos, 2020.

Por fim, a Covid-19 desnudou a situação de precariedade dos serviços de saúde destinados aos indígenas. Fato comprovado pela morte de 11 indígenas da etnia Kokama em pouco mais de três meses do início da pandemia em Manaus. Dessa forma, a Associação dos Índios Kokama Residentes no Município de Manaus divulgou uma nota de utilidade pública denunciando o descaso do Estado em conter a disseminação do vírus nas comunidades indígenas, conforme aponta a Figura 15 a seguir:

**Figura 15** - Nota de utilidade pública da AKIM

**11 KOKAMA MORTOS, VITIMAS da COVID-19**

11 maio, 2020 • 10:26

---

**NOTA DE UTILIDADE PÚBLICA**  
**ASSOCIAÇÃO DOS ÍNDIOS KOKAMAS RESIDENTES NO MUNICÍPIO DE MANAUS- AKIM**

AKIM vem por meio desta nota solicitar ao Governo Brasileiro a adoção de medidas urgentes para a defesa da saúde dos povos indígenas, frente à pandemia do Coronavírus \*(COVID-19),\* conforme classificado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020.

Diante deste cenário, é urgente traçar um plano de ação com vistas a resguardar os povos originários do Brasil.

O cenário apresentado, o governo brasileiro, especialmente a Sesai, estados e municípios, e a Funai – que tem como missão o acompanhamento da saúde indígena – devem apresentar de modo urgente um protocolo conjunto de prevenção e atendimento aos povos indígenas, considerando suas especificidades e evitando a exposição aos riscos de contaminação pelo Coronavírus (COVID-19).

O Estado do Amazonas, o sistema de saúde encontra-se sobrecarregado e sem os equipamentos necessários para socorrer os parentes que moram em aldeias e comunidade.

A Covid-19, falando em etnia kokama, recentemente, já matou 11 parentes kokamas, parentes esses que moram em comunidades, como não dizer que foi omissão, nós líderes estamos fazendo a nossa parte, esperamos que nossos governantes façam as partes deles.



Fonte: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, 2020.

Na nota, a AKIM denuncia a negligência do Governo Federal em não se preparar para combater o vírus nas comunidades indígenas. Também, se reporta à situação de calamidade em que se encontram os hospitais em Manaus, além de nomear os indígenas vítimas da doença como forma de homenageá-los.

Como diversas outras associações, a AKIM se utilizou dos meios digitais para mobilizar à sociedade em campanhas solidárias de arrecadação de alimentos, produtos de higiene e limpeza.

A comunidade indígena Nova Esperança Kokama precisa de ajuda. [...] Os interessados podem ajudar com qualquer quantia em dinheiro, ou em cestas básicas, ou em outros donativos. [...] ‘Estamos fazendo o que está ao nosso alcance para nos prevenir da Covid-19. As aulas no barracão foram suspensas. A comunidade está em quarentena total (lockdown) desde março, quando foram identificados os primeiros casos no Amazonas. Alguns moradores já manifestaram sintomas suspeitos, mas permaneceram em quarentena na comunidade, mantendo contato apenas com as lideranças locais para suprir as necessidades básicas’, disse ela, frisando que é comum no local, que as síndromes gripais sejam tratadas com ervas medicinais (MELO, 2020, p.1).

Com o fechamento da comunidade, os moradores não puderam sair para fazer os trabalhos temporários. Outros deixaram de receber o auxílio emergencial por conta da falta da documentação obrigatória e da dificuldade no acesso à internet para o cadastramento no site do programa (MELO, 2020). Na Figura temos a divulgação de campanha solidária no facebook da Associação Kokama.

**Figura 16**– Campanha solidária Comunidade Nova Esperança

**COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA KOKAMA MANAUS**

A comunidade indígena Nova Esperança Kokama existe há 14 anos em Manaus, e juridicamente como Associação dos Índios Kokama Residentes no Município de Manaus - AKIM. Em 11 anos, construímos coletivamente com as entidades indígenas para fortalecer o respeito, a cidadania e dignidade humana e junto com movimentos sociais e sindicais da sociedade civil organizada que estejam fundamentadas na luta coletiva e participativa, que entendem que indígena merece respeito!

São 80 famílias associadas, com 25 alunos que estudam no barracão da comunidade. A comunidade tem 130 kokamas, incluindo famílias que residem no entorno da comunidade.

A saúde e a vida dos Kokamas estão em risco. Todos estão precisando de ajuda, principalmente para a compra remédios e alimentação.

Quem puder contribuir com qualquer valor, ajude nessa causa nobre!

**Doações Financeiras:**  
**Caixa Econômica**  
**AG.: 3898**  
**POUPANÇA: 00023746-2**  
**OP: 013**  
**CPF: 952.938.172-72**  
**JARDELINE DOS SANTOS COSTA**

**AJUDE-NÓS CONTRA A PANDEMIA DE COVID-19**

Contato para doações:  
 (92)99211-6107  
 Profa. Jardeline

Fonte: Facebook Akim, 2020.

Curiosamente, ao longo da pesquisa, verificamos que as mulheres são responsáveis por grande parte das ações de enfrentamento à pandemia, conforme pudemos notar nos exemplos aqui utilizados. Elas estão presentes nos encontros, conferências, debates entre outros eventos nacionais e internacionais. O caso mais recente foi de Sinéia Bezerra do Vale, da etnia Wapichana, que participou da Cúpula do Clima, no dia 22 de abril de 2020. Ela faz parte do Conselho Indígena de Roraima (CIR), uma organização que tem por objetivo a luta pela garantia dos direitos assegurados na Constituição Federal e o fortalecimento da autonomia dos povos indígenas no estado de Roraima (LARA, 2021).

Ao participarem desses eventos, as mulheres indígenas trazem para o debate, além das questões sobre território, saúde, educação e segurança alimentar, temas como violência contra a mulher e o papel da mulher na sociedade atual. A presença marcante dessas mulheres nos espaços de fala significa a defesa de seus direitos e a abertura para discussões sobre questões de gênero e de pertencimento étnico. Também contribui para a formação política de outras mulheres que se utilizam das redes femininas para fortalecer não só os movimentos liderados por elas, mas sobretudo apoiar uma ampla mobilização pela vida.

Para Santos (2020), a pandemia deixou as mulheres em situação de maior vulnerabilidade, pois além estarem na linha de frente do combate ao vírus, também estão mais expostas a adoecer. Ele afirma: “As mulheres são consideradas as cuidadoras do mundo,

dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias” (SANTOS, 2020, p. 15). O autor adverte que, na quarentena, o trabalhado doméstico foi dobrado, assim como o estresse pela sobrecarga de tarefas diárias e problemas relacionados ao patriarcado nas suas formas de violência doméstica: “o confinamento das famílias em espaços exíguos e sem saída pode oferecer mais oportunidades para o exercício da violência contra as mulheres” (SANTOS, 2020, p. 16).

As ações de enfrentamento à pandemia descritas neste capítulo são práticas pensadas na coletividade das comunidades tradicionais. Logo, bloquear comunidades para impedir a propagação do vírus, usar os conhecimentos tradicionais na forma de chás, benzimentos, xaropes etc., determinar o isolamento voluntário, denunciar as violências sofridas, buscar parceiras para amenizar a fome dos mais vulneráveis, etc. são formas de lidar com as restrições do confinamento, bem como manter a vida e a história dos povos tradicionais.

É importante destacar, a resistência e resiliência desses povos, demonstradas a partir das estratégias de enfrentamento que cada comunidade organiza para amenizar os danos causados pela pandemia. Essas estratégias têm como base ativa o protagonismo dos indígenas na defesa de seus direitos e, a solidariedade na partilha do pouco que se tem. Conforme Barreto (2020, p. 4) “a partilha, para os povos indígenas, têm um significado muito especial, é uma prática fundamentada na noção de unidade social [...]” Isto é, não está relacionada no sentido de dividir o excedente, “mas uma representação de unidade e significações, [...] partilha-se o que se tem” (BARRETO, 2020, p. 4). A concepção de solidariedade está relacionada à “prática de compromisso social, constitui um princípio de relação que os humanos estabelecem entre si e com os seres habitantes do domínio aquático, terra/floresta e aéreo” (BARRETO, 2020, p. 4), ou seja, a relação equilibrada entre seres humanos e natureza.

Embora seja tentador simplificar o contexto da pandemia, propondo que os povos indígenas estão encontrando alternativas para suprir a brutal ausência do Estado, o cenário é bem mais complexo. Pois além de enfrentar a letalidade do vírus, esses povos vivenciam conflitos constantes relacionados a ações ilegais em seus territórios. É o caso, por exemplo, da presença de madeireiros e garimpeiros nas terras indígenas, fato que eleva os riscos de contágio do vírus, a devastação ambiental causada pelos incêndios criminosos, pelo desmatamento, a exploração desmedida de minerais preciosos e a contaminação dos rios.

No início da pandemia, ouvimos que o vírus era democrático, não distinguia quem ia infectar. Todavia, ao logo do tempo, constatamos que a doença se apresenta de forma mais trágica em determinados grupos sociais, marcados historicamente pela exploração-dominância (SANTOS, 2020). Isto é, grupos com maior vulnerabilidade social e econômica são os mais



afetados, como é o caso dos povos indígenas. Estes desde sempre sofrem com um processo histórico excludente e homogeneizador, gerando a pobreza, o acesso insuficiente a serviços básicos de saúde e educação, a marginalização e a invisibilidade, fatores que os colocam em uma situação de iminente risco frente à atual crise da saúde pública no país.

Por fim, em um contexto de calamidade sanitária, de crise econômica e de instabilidade política, este seria o momento oportuno para se pensar na educação? Existe educação em tempos de pandemia? Quais os limites que essa educação nos impõe? São questões a serem refletidas nos próximos tópicos.

#### **4.2 Impactos da pandemia nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI) de Manaus**

Os impactos causados pela pandemia na educação escolar são motivos de preocupação em todo mundo. Com o isolamento social e o fechamento temporário das escolas, em meados de abril de 2020, a UNESCO noticiava ter sido alcançado o número de “1,6 bilhão de crianças e jovens afetados pelo fechamento de escolas, em 191 países, representando 90,2% da população estudantil mundial” (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 01). No Brasil, o problema se torna ainda mais grave, pois o vírus evidencia, com maior concretude, a precariedade e fragilidade do sistema público de ensino, demonstrando o quanto ainda há por se fazer até que alcancemos o acesso igualitário à educação.

Com o fechamento das escolas por conta da obrigatoriedade do distanciamento social, várias medidas foram adotadas pelo Governo para organizar o calendário escolar durante esse período. Nesse sentido, em junho de 2020, o Conselho Nacional de Educação homologou o Parecer CNE/CP nº 9/2020, que trata da “reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19” (BRASIL, 2020, p. 1). O documento é um guia para os estados e municípios organizarem os trabalhos das secretarias de educação no período de distanciamento social.

O Parecer também orienta a verificação de atividades não presenciais que mais se adequem a realidade de cada secretaria de educação, se por meios digitais ou por material impresso, ou até por dois ou mais meios combinados entre si, além de esclarecer que as redes de ensino são responsáveis por seus respectivos calendários escolares, cabendo adequá-los conforme a necessidade, visando minimizar os riscos de evasão e abandono escolar (BRASIL, 2020, p.11).

Quanto à organização da Semed Manaus, as seguintes resoluções foram tomadas: suspensão das aulas presenciais e adoção do trabalho home office, por meio do Decreto Municipal 4.789/DOM, Edição 4805, de 24/03/2020, prorrogável no decorrer de todo ano de 2020. Orientação para aulas remotas, com auxílio de recursos impressos, uso de tecnologias digitais como TV, celulares, tablets etc., e também a adoção do Projeto Aula em Casa<sup>30</sup>, uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM) e a Semed, cujo objetivo é a transmissão de vídeo aulas pela TV aberta e *internet* (PORTAL DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2020).

Quanto à Educação Escolar Indígena na Semed, a substituição das aulas presenciais pelo ensino não presencial teve implicações, dentre elas a necessidade dos professores em utilizar as tecnologias digitais, com o objetivo de garantir a continuidade das atividades educativas mesmo longe das escolas. Vale ressaltar que, alguns professores indígenas não dominavam o uso das tecnologias. Outro ponto a destacar são as condições de ensino e aprendizagem dos estudantes e professores, visto que, boa parte deles não dispunha de ferramentas básicas para acompanhar as aulas remotas. Exemplo, é a falta de acesso à internet e de equipamentos eletrônicos, com os celulares. Diante desse cenário, foi preciso ressignificar a escola para atender às exigências da educação escolar em tempos de pandemia.

As atividades presenciais nas escolas municipais e nos CMEEIs foram suspensas, pela SEMED, desde março de 2020. Logo, com o fechamento das escolas e sem atividades não presenciais, precisamos adequar a pesquisa para atender às recomendações de distanciamento social e, ao mesmo tempo, coletar os dados para o estudo. Desta forma, recorreremos aos relatórios produzidos, ao longo do ano de 2020, pela Gerência de Educação Escolar Indígena e pela professora do CMEEI Kokama. Tais relatórios foram disponibilizados pela Gerência para análise na presente pesquisa.

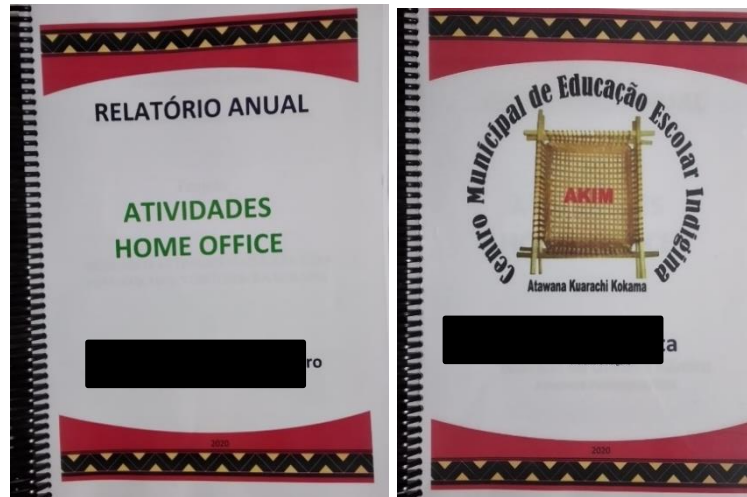
O primeiro documento, Relatório Anual das Ações, refere-se aos dados da Secretaria, é uma descrição das ações realizadas durante o ano de 2020. O segundo, Relatório Anual de Atividade Home Office (2020), Figura 17, é compilado das ações pedagógicas do CMEEI Kokama. Nele constam o planejamento anual para 2020, os planejamentos semanais dos meses de abril a novembro, o esboço do projeto pedagógico de 2020, cópias das atividades repassadas aos estudantes, planilhas de frequência, relatórios das reuniões mensais e de orientações

---

<sup>30</sup> O Projeto Aula em Casa disponibiliza conteúdos pedagógicos aos professores e estudantes da rede pública de ensino, através dos meios digitais (televisão aberta e plataformas digitais: Youtube, plataforma Saber Mais etc). As aulas são coordenadas e produzidas pelo Centro de Mídias de Educação (CEMEAM), da SEDUC, em cooperação com professores da SEMED. Disponível no endereço <http://www.aulaemcasa.am.gov.br/>

repassadas pela assessora durante os momentos de assessoramento, bem com as anotações da professora sobre o cotidiano da comunidade e, por fim, os registros fotográficos das atividades realizadas.

**Figura 17** - Relatório Anual de atividade *home office*



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Outros recursos que serviram de base para o trabalho foram o acompanhamento de *lives* sobre a educação escolar indígena, destacamos duas: a primeira, “Educação Escolar Indígena em Manaus: memória, tradição e identidade”, promovida pela Semed, em 06 de maio de 2021, tratou das experiências dos professores indígenas durante o ensino remoto e da produção de materiais didáticos nesse período.

**Figura 18** - Live Educação Escolar Indígena em Manaus: memória, tradição e identidade, 2021

ANO	PROJETO	PROF.
2009	Kumitsia	Origenes Rubim
2010	Plantas medicinais	Origenes Rubim
2011	Comidas Típicas do povo Kokama	Origenes Rubim
2012	Revitalização da Língua Kokama	Origenes Rubim
2013	Revitalizando a Língua Kokama	Origenes Rubim
2014	Revitalização das músicas e danças indígenas do povo kokama	Origenes Rubim
2015	Artesanato	Origenes Rubim
2016	Compreendendo a representação do grafismo corporal Kokama	Origenes Rubim/Jardelina Kokama
2017	Vitalização da língua Kokama através da música	Jardelina Souza
2018	Horta comunitária indígena kokama	Jardelina Souza
2019	Histórias Kokamas	Jardelina Santos
2020	Brincadeiras tradicionais e jogos do povo kokama: yumutsar+ka kokama	Jardelina Santos

Fonte: elaborado pela autora, 2021.



A segunda *live*, o “Bate papo com professoras indígenas diretamente do Amazonas”, Figura 18. Evento promovido pela Comunidade Vila Brasil, com a participação da professora Kokama, que apresentou o trabalho de revitalização da língua Kokama no CMEEI e explicou como desenvolveu as práticas pedagógicas, durante a pandemia.

**Figura 19** - Imagem de divulgação do evento no Instagram



Fonte: @escolavilabrasil, 2021.

Partimos do entendimento de que os povos indígenas se constituem a partir de uma infinidade de culturas, línguas, saberes, tradições. Logo, não nos parece aceitável ter um único modelo a seguir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas durante o ensino remoto. Ao analisar os depoimentos dos professores indígenas nas lives, notamos que as práticas pedagógicas usadas são pensadas, conforme o contexto de cada escola.

As falas revelam os conflitos, as expectativas e as reflexões dos professores na construção de uma educação escolar indígena específica, intercultural e bilíngue, em contexto de pandemia. Conforme constatamos na narrativa da professora Tukano:

Foi difícil. Lá em casa eu não tinha internet [...] não sabia o que fazer. Como eu não tenho computador, falei com minha filha para ela baixar tudinho. O que precisa mexer ela me ensinou. Não sabia mexer no celular. Nunca trabalhei desse jeito. De noite não conseguia dormir. Foi difícil no começo [...] Meu Deus do céu como eu vou fazer!! Criei o WhatsApp com os pais primeiro. Conversei como é que eu ia trabalhar. Eles deram uma ideia, vamos trabalhar assim, assim [...] A partir daí criei um com os pais e as crianças, os responsáveis e tudo mundo. Tive ajuda dos pais e até das crianças. Eu aprendi bastante com as crianças. E começaram a mandar as atividades. As atividades começaram muito mal, só mandam três alunos, depois cinco, depois dez alunos. Eu ligava no celular e conversava com os pais. No final foi indo e eu fui gostando. Eu aprendi muito com eles. Gostei no final (LIVE: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MANAUS: MEMÓRIA, TRADIÇÃO E IDENTIDADE, 2021).

Se por um lado as dificuldades quanto ao conhecimento e manuseio das tecnologias ficaram evidentes na narrativa da professora, por outro, notamos a compreensão da gravidade da situação e da consciência pela busca de apoio junto aos pais dos alunos. Logo, fica claro a importância da interação nos processos de ensino e aprendizagem. Neste caso, a interação entre pais, estudantes e professora foi fundamental para a superação das dificuldades.

Outro ponto a destacar na fala da professora diz respeito à formação para o uso didático das tecnologias digitais. Orientações quanto aos modos de planejar, de estruturar as atividades pedagógicas e, sobretudo, do modo de atuação no ensino remoto são necessários para organizar o trabalho docente no ambiente virtual. Essas novas habilidades demandam do professor não só o acesso às ferramentas tecnológicas, mas principalmente uma formação adequada que implica em novos métodos de ensino, de se relacionar com as tecnologias, de nova linguagem e novo processo educativo.

Segundo os relatos, não houve, por parte da Semed, formação específica para trabalhar com as mídias digitais de forma pedagógica. Porém, mesmo sem formação, verificamos vários exemplos de uso das tecnologias para auxiliar a aprendizagem dos alunos. Como podemos notar na fala da professora etnia Apurinã:

[...] Devido à pandemia que assolou o país desde 2020 não foi possível realizar os trabalhos de forma presencial com os alunos. [...] Para isso foi traçado um plano de ação afim de direcionar a proposta das aulas remotas. No plano de ação um dos temas abordados foi a saúde e a cidadania. Tema de muita relevância para o momento que se vive por conta do Coronavírus. Em abril, passamos a ter aula remota por conta da corona. E tivemos que traçar um plano de ação, até porque foi um desafio [...] eu não tinha muito contato com o computador. Então tive que aprender a produzir atividades e passar a dar aula através do WhatsApp. Então eu gravava vídeos, enviava as atividades. Aqui eu tenho a capa do livro que fiz na língua materna que se chama Doença Covid-19, onde eu abordo o meio de transmissão e o meio de prevenção na língua materna (LIVE: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MANAUS: MEMÓRIA, TRADIÇÃO E IDENTIDADE, 2021).

A ausência de conexão de *internet* e de acesso a aparelhos celulares, *tablets*, computadores, etc., foram preocupações expressas pelos professores indígenas: muitos estudantes apresentaram dificuldades de acesso a essas tecnologias, pois as famílias, principalmente por questões financeiras, não dispõem de recursos para atender essa demanda. Essa situação pode ser observada no seguinte depoimento:

Mas eu tive muito trabalho, muita dificuldade com relação ao acesso à internet. São trinta alunos no CMEI e na pandemia eu consegui atender 20 alunos. A maioria não tinha internet e alguns se quer tinham celular. Então foi um desafio grande e continua sendo um desafio até hoje (LIVE: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MANAUS: MEMÓRIA, TRADIÇÃO E IDENTIDADE, 2021).

Considerar a oferta de educação sem as ferramentas básicas necessárias para o ensino remoto pode agravar ainda mais o caos educacional, acentuar as desigualdades e a exclusão social já existentes. Assim, alguns efeitos críticos da pandemia da Covid-19 sobre a educação que merecem destaque se referem aos impactos negativos manifestado no processo de ensino-aprendizagem e no aumento da evasão escolar.

Diante desse cenário de incertezas, os professores indígenas buscaram soluções para contornar a falta de acesso dos estudantes aos meios tecnológicos. Assim, a impressão das atividades pedagógicas e a entrega nas residências dos estudantes foi uma das alternativas para assegurar a participação deles durante o ano letivo, conforme podemos comprovar nas narrativas a seguir:

Como a maioria das crianças não tinham acesso à internet, eu tive que imprimir as atividades e passar a levar ao Centro Cultural para que os pais pudessem fazer a retirada [...] porque a maioria não tinha condições de imprimir as atividades, como eles não tinham acesso ao celular, eles não tinham como copiar do WhatsApp. Então eu imprimo as atividades e entrego na casa das crianças [...] (LIVE: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MANAUS: MEMÓRIA, TRADIÇÃO E IDENTIDADE, 2021).

Ano passado, como nós vivemos um ano de pandemia [...] então muitas crianças não tinham acesso à internet. Foi algo que todos os professores, não só eu, nós tivemos que saber driblar isso. Então, eu, no meu caso, passei a imprimir as atividades. Alguns pais contribuíram com dinheiro para xerox e, eu mesma pessoalmente levava na casa dos alunos (LIVE: BATE PAPO COM PROFESSORAS INDÍGENAS DIRETAMENTE DO AMAZONAS, 2021).

Com a chegada da pandemia, as comunidades indígenas tiveram seu cotidiano afetado diante do eminente risco de contaminação. As escolas foram fechadas e os professores tiveram que se adequar ao novo sistema de educação escolar não presencial. Essa realidade desnudou a necessidade de ressignificar a escolas e suas práticas educativas, um processo de mobilização de tecnologias e metodologias para as aprendizagens escolares.

A seguir refletiremos sobre os desafios do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawanã Kuarachi Kokama durante a pandemia, no contexto de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue.

### **4.3 A pandemia e as ações do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawanã Kuarachi Kokama**

Nessa sessão será abordado como se deu o desenvolvimento das práticas pedagógicas no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Kokama, durante o período de pandemia

de Covid-19. Ressaltamos que, apesar do fechamento da escola, a professora acompanhou, via ensino remoto, 27 estudantes, dos 33 matriculado. (RELATÓRIO ANUAL, 2020)

O projeto pedagógico de 2020, teve como tema “Brincadeiras tradicionais e jogos do povo Kokama: yumutsar+ka Kokama”, destacamos que a escolha do tema, com a participação da comunidade, ocorreu antes da orientação para o distanciamento social. A seguir, temos um relato:

Nós reunimos a comunidade [...] ela escolhe qual projeto nós vamos trabalhar[...] A gente faz o planejamento mensal, depois a elaboração das atividades. Então a importância de nós enfatizamos dentro da comunidade a oralidade com as nossas crianças Kokama. Isso é importante para nós a nossa identidade. Mostrar para crianças que a gente tem que lutar para permanecer viva a nossa cultura, a nossa língua materna [...]LIVE: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MANAUS: MEMÓRIA, TRADIÇÃO E IDENTIDADE, 2021)

No trecho acima, notamos características da escola comunitária, na qual a comunidade participa das decisões e dos planejamentos. Além disso, há participação também na elaboração dos materiais didáticos. Para D’Angelis (1999), a escola indígena é feita pela comunidade, pois é ela quem vai dizer qual escola deseja e quais princípios querem seguir. Na fala da professora, percebemos a finalidade da escola, não apenas como um prédio, um lugar para o acesso aos conhecimentos da sociedade contemporânea, mas um espaço de contribuição para o debate das necessidades do povo e na busca de soluções para as questões vivenciadas. Um lugar de troca e de reafirmação da identidade.

Nessa direção, os pais, a professora e a assessora pedagógica decidiram quais mecanismo utilizariam durante as aulas remotas. O uso do aplicativo *WhatsApp* para a comunicação entre escola e família, foi a melhor alternativa, conforme registro a seguir:

Através de áudios e mensagens de texto os professores indígenas orientaram seus alunos quanto à realização das atividades propostas, tirando dúvidas e estimulando a participação e aprendizado seja na oralidade ou na escrita da língua materna. Através dos vídeos, os professores buscaram encurtar a distância e manter o vínculo aluno e professor, podendo assim serem vistos e ouvidos (RELATÓRIO ANUAL, 2020).

No entanto, a estratégia apresentou entraves, pois ao longo do ano, com o agravamento da pandemia, a professora percebeu que alguns pais ficaram sem recursos financeiros para pagar o serviço de internet, assim os estudantes deixavam de participar das atividades:

Foi o jeito a gente imprimir as atividades e sair entregando na casa dos alunos. Ia com todo cuidado, com máscara e álcool e gel, uma vez na semana. Depois passava recolhendo tudo. Foi um período difícil por que a Semed não ajudou com xerox. Tirava do meu bolso, mas faço com todo amor. Sei que os alunos precisam. Também não tinha papel. Às vezes, a assessora pedagógica ajuda com alguns (DEPOIMENTO DA PROFESSORA KOKAMA, LIVE BATE PAPO COM AS PROFESSORAS INDÍGENAS DIRETAMENTE DO AMAZONAS, 2021).

Na fala da professora, notamos que não houve assistência por parte da SEMED para arcar com as despesas básicas como pagamentos das cópias, oferta de internet para os alunos e a professora, compra de Tonner etc., ou mesmo com materiais para uso diário (papel ofício, pincéis etc.). Ou seja, todo o custo durante o desenvolvimento das aulas não presenciais foi com recursos próprios da professora.

Logo, para utilizar materiais impressos com os estudantes, as professoras tiveram duas opções, ou usaram o próprio dinheiro ou tiveram a cooperação dos pais dos estudantes. A falta de materiais didáticos e de outros recursos pode ser atribuída ao não reconhecimento legal dos CMEEIs pela Semed. Pesquisas anteriores também relatam a ausência de apoio da Secretaria. Nesse sentido, a realidade dos Centros nos parece negligenciada.

No que tange aos materiais escolares como pincéis, apagadores, papéis, lápis de escrever e pintar e assim por diante, para uso da professora e dos alunos, ressalta-se que estes são insuficientes, sendo que a maior parte do que dispõem é fruto de doações de conhecidos ou amigos da comunidade [...] esses centros de saberes não podem receber material da Secretaria com a mesma frequência das escolas regulares. O único material de apoio que fornecem além das carteiras de acordo com a professora são os cadernos concedidos aos alunos uma vez ao ano, mas nem sempre os recebem (MUSTAFA, 2018, p. 111).

Da mesma forma, Araújo (2015) retrata essa situação e aponta como um obstáculo para a realização de práticas pedagógicas mais efetivas. “A secretaria fornece material, mas é insuficiente para as necessidades, assim o professor conta com a ajuda de amigos, professores e pesquisadores que doam materiais diversos a fim de contribuir com seu trabalho (p.67).

No cenário nacional, essa realidade não é diferente. Segundo dados disponíveis no portal Observatório da Educação, do Instituto UniBanco, e do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, o cenário é desolador: 49% das escolas não possuem rede de esgoto sanitário, 30% não há rede elétrica, 75% das escolas não têm acesso a rede de internet e apenas 8% dessas escolas têm laboratórios em suas instalações.

Isto posto, verificamos a urgência em política públicas que forneçam melhores condições às escola indígenas. Em relação aos CMEEIs, concordamos com Ribeiro (2020, p. 79) “é necessário que haja a formalização institucional desses espaços pelo Poder Público resguardando os direitos conquistados e a efetivação da reivindicações para os povos indígenas que habitam nas áreas urbanas do município.”

Em relação ao acesso à *internet*, se por um lado a falta dela dificultou o trabalho, por outro o uso contribuiu para a melhoria da oralidade da língua Kokama. Neste caso, a professora gravava histórias em Kokama e encaminhava para os alunos, via *WhatsApp*. Em seguida, pedia

que eles recontassem a história na língua Kokama. Segundo a docente “todos da comunidade estão aprendendo bastante a oralidade da nossa língua materna Kokama, melhorou muito porque através do *WhatsApp* os alunos não tiveram vergonha de falar por áudios” (RELATÓRIO ANUAL, 2020, n. p.). Logo, estimular a oralidade dos estudantes reforça o poder representativo da língua Kokama como resistência à imposição da língua dominante.

Vale ressaltar que durante o ano, houve a necessidade de paralisação das atividades, pois vários membros da comunidade Nova Esperança foram acometidos pelo vírus, e alguns infelizmente vieram a óbito. Nesses momentos, as atividades do CMEEI Kokama tiveram que ser suspensas, conforme comprovamos nos registros a seguir:

Mês de Maio: A comunidade Nova Esperança para esta semana não foi possível o desenvolvimento das atividades [...] Foi constatado que na comunidade há casos de coronavírus e, a professora informou que está com sintomas [...] Mês de Junho [...] foram realizados testes de Covid em todos os comunitários, atestando positivo 16 casos, incluindo a professora [...] Por esse motivo, a comunidade está em quarentena e sendo acompanhada pela saúde indígena [...]. A professora, nesse período não desenvolveu atividades [...] A comunidade ainda está enfrentando alguns casos de coronavírus incluindo a professora que está em recuperação. [...] A comunidade passou por uma perda de um de seus membros [...] (RELATÓRIO ANUAL, 2020, n. p.).

Quando solicitada para avaliar a função de professor indígena, a professora o faz de maneira muito positiva e reflexiva, conforme o seguinte relato: “ser bom professor indígena é saber lidar com as dificuldades, ter paciência sempre e ter cautela em tudo o que for fazer, planejar sempre também e ser liderança para saber liderar com sabedoria e inteligência é saber ouvir mais e falar pouco e ser muito cautelosos sempre [...] (RELATÓRIO ANUAL, 2020, n. p.).

O depoimento demonstra que a professora tem consciência da responsabilidade do papel que exerce na escola e na comunidade. Nas palavras de Candau, os professores indígenas:

Exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social, desafiam seus alunos a ampliar horizontes e experiências, a dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer os diferentes atores presentes no seu dia a dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação, assim como a construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores. (CANDAU, 2014, p. 41).

Quando voltamos nosso olhar para as escolas durante a pandemia, percebemos os modos como os indígenas se comportam frente às situações de risco. A resistência é uma característica sempre presente. Mesmo em meio à crise, os professores indígenas buscaram soluções para contornar as adversidades. No entanto, a ausência de uma política para atender às

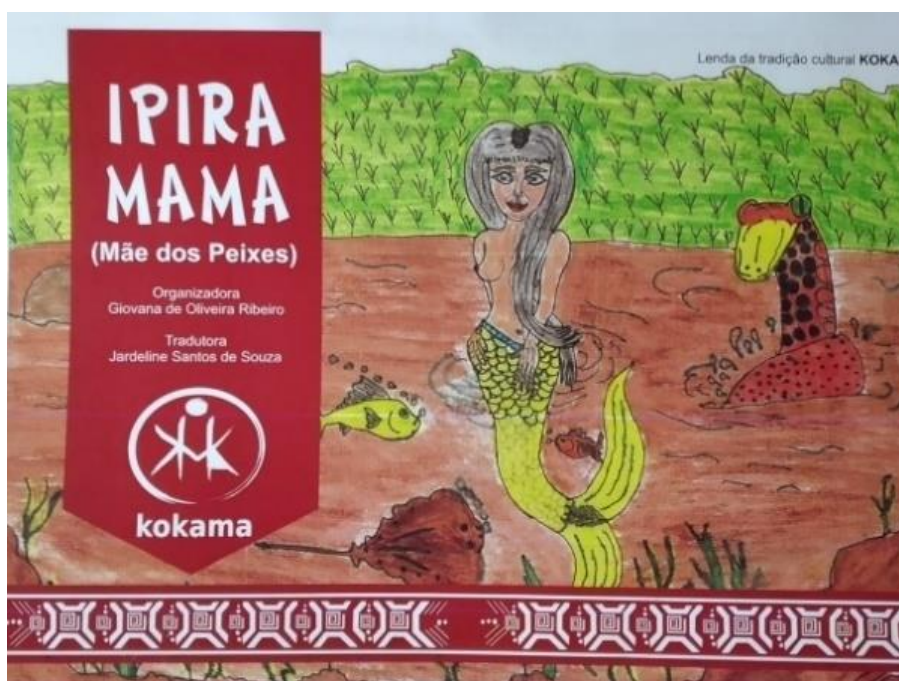
especificidades dessa modalidade de ensino dificultou, imensamente, o trabalho dos professores no ensino não presencial.

#### 4.3.1 Educação diferenciada, intercultural e bilíngue na pandemia.

Nessa seção, refletimos sobre características da educação diferenciada, intercultural e bilíngue presentes nas atividades pedagógicas desenvolvidas durante o ensino remoto. Os materiais didáticos analisados na pesquisa foram elaborados pela professora do CMEEI Kokama, sob orientação da assessora pedagógica da GEEI. Tais materiais são utilizados como instrumento pedagógico e, sobretudo, para a revitalização da cultura e da língua Kokama.

Pensar a escola indígena numa perspectiva intercultural proporciona aos estudantes compartilhar os conhecimentos científicos e os saberes e conhecimentos tradicionais em um mesmo espaço de estudo, sem rotulá-los como mais ou menos importante. Nesse sentido, a educação diferenciada, intercultural e bilíngue propõe um caminho possível para reconhecimento e fortalecimento das diversas culturas, das línguas e dos conhecimentos tradicionais no contexto escolar. Essas características estão presentes quando analisamos os materiais produzidos pela professora Kokama. Tomamos como exemplo, o livro paradidático Ipira Mana (Mãe dos peixes), conforme a Figura 20, a seguir.

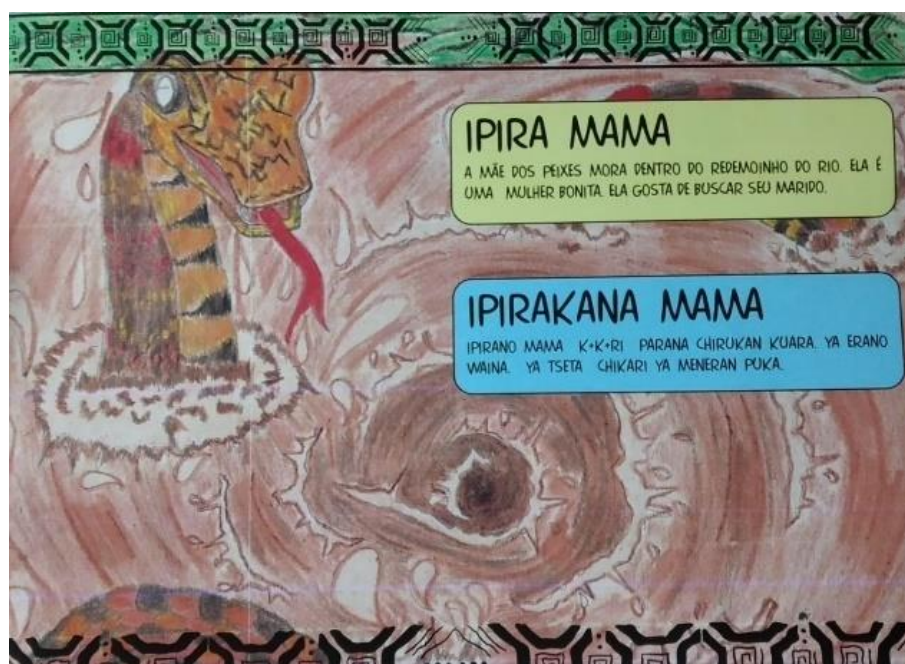
**Figura 20 - Livro paradidático na língua Kokama**



Fonte: elaborado pela autora, 2021.



**Figura 21** - Livro paradidático na língua Kokama



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

O livro *Ipira Mama* (Mãe dos Peixes, tradução em português) apresenta uma narrativa mítica, presente na cultura Kokama, sobre uma mulher encantada que busca por um marido. Esta narrativa de tradição oral, guardada na memória histórica dos Kokama, é reproduzida para o texto escrito por meio da língua Kokama. O livro é composto por ilustrações feitas pelos estudantes do Centro, com objetivo de valorizar a identidade étnica e cultural desse povo.

Na contracapa, há a indicação do caráter coletivo da produção, isto é, a comunidade participou de todas as etapas da elaboração do livro. Vale destacar que a produção não é em português para Kokama, mas ao contrário, do Kokama para o português. Isso, no nosso entender, permite que os estudantes se identifiquem e se orgulhem da sua cultura e da sua língua.

Trazer as narrativas orais para sala de aula representa reconhecer que a escola é um espaço de diálogo de saberes, pois essas narrativas estão permeadas de práticas sociais e vivência dos indígenas, ou seja, de conhecimentos e saberes tradicionais. Logo, quando a escola se apropria dessas narrativas para desenvolver atividades pedagógicas, ela supera a visão etnocêntrica de que somente o conhecimento científico é válido. Desta forma, ao articular os conhecimentos sem hierarquização, a escola promove a interculturalidade, isto é, o encontro de culturas.



Outro ponto a destacar, é o registro da memória do povo para linguagem escrita. Por muito tempo, a história e a cultura dos povos indígenas eram armazenadas na memória humana e transmitidas pela tradição oral. Geralmente, aos mais velhos cabia a responsabilidade de contar as histórias. Eles são os guardiões da memória de um povo, mas por um tempo foram silenciados por políticas colonizadoras. Portanto, escrever essas histórias é fundamental para manter viva a cultura e a língua de um povo.

O segundo exemplo é um texto escrito em língua portuguesa, cujo temática trata do coronavírus, conforme figura 21:

**Figura 22** - Exemplo de atividade com língua Kokama

Atividade

Texto: com a Kutipa/Kanuparita do novo Corona vírus

Papai e mamãe compraram sabão para tomar banho e lavar roupa. Quando voltaram para sua casa, os filhos perguntaram para a mãe: -por que compraram sabão para lavar o corpo e sabão para lavar a roupa? Sua mãe respondeu: - quero minha família bem e com saúde. Os filhos perguntaram para a mãe novamente: Mamãe, o que é Corona vírus? A mãe respondeu: - um tipo de doença, por isso, temos que ter cuidados. Fica kutipado quem está com sintomas da doença: febre, tosse, dor de cabeça, dor na garganta, calafrios, diarreia, dificuldade de respirar. Por isso, vamos ficar em casa! Vamos tomar cuidados: usar máscara, lavar as mãos com sabão, vamos beber muita água, não abraçar, não beijar e não apertar mão.

(RELATÓRIO ANUAL, 2020)

Fonte: Relatório de Atividades, 2020.

Pensando em um texto mais atrativo para crianças, a história narra de maneira descomplicada, meios de prevenção da Covid-19. Entre os diálogos é possível perceber o uso do termo “kutipado”, como sinônimo de ficar doente. Para os Kokama as pessoas ficam kutipados sempre que corpo apresenta algum tipo de doença. Desta maneira, notamos que a cultura é uma constante nas atividades elaboradas pela professora. Sempre que possível há uma contextualização da cultura com temas da atualidade. O texto produzido com expressões em Kokama buscar proporcionar aos estudantes não apenas um conteúdo sobre a prevenção do vírus, mas contribui para a difusão dos conhecimentos tradicionais da comunidade. A seguir, destacamos o Glossário da língua Kokama, conforme ilustra a Figuras 22:

Figura 23 – Glossário da língua Kokama



SUBSTANTIVOS: KOKAMA-PORTUGUÊS	
AMANA: CHUVA	AWAWU: SAPO
AMUA: OUTRO	KUTXI: PORCO
ATAWARI: GALINHA	KUMATXI: SOL, DIA,
AWA: PESSOA	CEU, AR
AWATI: MILO	KYTXI: FACA
EMIRAN: COMIDA	MAMA: MAMÃO
IA: COERAÇÃO, MENTE, FRUTA	MAGI: COISA
IPIRA: PEIXE	MARITIPA: (O) QUE
IPIRAWIRA: BOTO, TUCUXI	MITYM: PLANTA
ITINI: AREIA, PRAIA	PIRANA: RIO
ITSA: MACACO PEQUENO	PE: POETO
IWATSU: PIRARUCU	PIBARA: PELA EXTREM
JANAMATA: CAPIM, GRAMA	PWA: MÃO
JATSY: LUA, MÊS	SITAMA: POVOADO,
JAWARA: CACHORO	CIDADC.
JAWIRI: MANDIOCA	TATA: FOGO
JYG: MACHADO	TAWY: SANGUE
KAITSU MA: CAIÇUMA	TUJUKA: TERRA, PÉ
KU: ROÇA	SOLO, PEGAR, MUNDO
KUMITSA: PALAURA, IDIOMA	
KUPAWARA: CULTIVADOR (UMA PESSOA)	
KURIKI: DINHEIRO	

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

O Glossário é composto por um conteúdo textual e ilustrativo que permite o auxílio da pronúncia e da escrita da língua Kokama. Encontramos termos usados em saudações, relação de substantivos e verbos mais comuns, nomes de objetos, partes do corpo humano, dentre outros. As palavras são escritas nas duas línguas: língua Kokama e língua portuguesa e

acompanhadas, sempre que possível, por imagens que as identificam, As palavras são catalogadas pelos estudantes com a colaboração da professora. A utilização do glossário permite aos estudantes enriquecer o vocabulário tanto na fala quanto na escrita.

Constatamos que trabalhos de revitalização da língua também ocorrem em outros CMEEIs, mas o diferencial no caso dos Kokama é a produção de materiais bilíngues. Os exemplos aqui analisados demonstram a possibilidade de experiências exitosas no processo de revitalização das língua indígenas. No entanto, observamos que tais experiências demandam ações conjuntas entre comunidade, pesquisadores, secretarias de educação e, principalmente de apoio financeiro para elaboração e produção desses materiais. Talvez, pela ausência de aporte financeiro, tenhamos tão poucos materiais produzidos.

Sobre a revitalização das línguas indígenas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI) afirma que:

Toda língua tem um vocabulário com milhares de palavras, e esse vocabulário está sempre aumentando porque toda língua está sempre criando novas palavras. Não existem, portanto, línguas mais pobres e línguas mais ricas, ou línguas com poucas palavras e línguas com vocabulário extenso. Não existem línguas sem gramática - embora existam línguas cujas gramáticas não estejam registradas em livros... Não existem línguas com gramática simples e línguas com gramática complexa, línguas com sons esquisitos e línguas com sons normais. Não existe língua primitiva. Toda língua é completa, rica e serve plenamente para todos os usos que dela se queira fazer (BRASIL, 1998, p. 118).

Cabe dizer que os materiais analisados demonstram a preocupação em revitalizar cultura e a língua, evidenciando o modo de vida da comunidade, sobretudo nos espaços urbanos. São produções que possibilitam, no contexto escolar, não só promover o aprendizado da escrita e da leitura na língua Kokama, mas também refletir sobre os aspectos relevantes da história e da desse povo.

Os caminhos para uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue permite a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos pelos próprios professores, com a participação da comunidade, pois considera que os sujeitos podem construir materiais contextualizados e próximos das urgências da comunidade, sem correr o risco da reprodução estereotipada do indígena. Cumpre destacar que a elaboração e produção de materiais diferenciados vem ocupando cada vez mais espaço nas escolas. Essa afirmação é comprovada pelo discurso da professora Kokama:

E os resultados foram os livros que foram construídos. O livro de instrumentos musicais das histórias do nosso povo Kokama. E tem um livro, foi um glossário Kokama. Isso é muito importante, ficamos felizes com os materiais que não era assim antes. Quando nós entramos, quando começamos a trabalhar nós não tínhamos esses materiais. A gente teve que trabalhar pesquisando, pesquisando para montarmos esse

material que temos aqui. E aqui os nossos relatórios anuais [...] (LIVE: BATE PAPO COM AS PROFESSORAS INDIGENAS DO AMAZONAS, 2021).

Para elaboração e produção de materiais didáticos destinados às escolas indígenas é necessária uma formação adequada, que atenda às especificidades e autonomia da comunidade e dos professores indígenas. Desde modo, a GEEI, no período de 2015 a 2018, viabilizou uma proposta de elaboração de materiais, com vistas para o protagonismo do professor indígena assumindo o papel de autor e facilitador do aprendizado dos estudantes (RIBEIRO, 2020, p. 112).

Em pesquisa sobre os Centros de Educação, Mustafa (2018), relata que a Semed:

propõe e estimula os atores dos espaços culturais, sob sua supervisão, a desenvolverem projetos com o objetivo de gerar algum tipo de atividade, ou material didático que auxilie no ensino de suas línguas, ideia essa que deve ser compartilhada com os pais e demais parceiros na comunidade que queiram colaborar. Deste modo, após reuniões e discussões, elaboram o tema que será produzido. A culminância desses projetos geralmente acontece ao final de cada ano letivo, em um encontro promovido para todos os espaços culturais, sempre em uma das comunidades atendidas pela Secretaria Municipal de Educação (MUSTAFA, 2018, p. 112)

Embora, desde 2015, a Semed venha trabalhando com a produção de materiais didáticos, não conseguimos verificar uma política específica para esse fim. Há um trabalho pedagógico de incentivo e orientação para que cada professor possa elaborar seu próprio material, no entanto, notamos que as produções analisadas são elaborados manualmente, depois de prontas, são digitalizados e xerocopiados para utilização em sala de aula.

Os dados do Censo da Educação Básica de 2020, revelam que somente 48% das escolas indígenas utiliza material didático na própria língua ou bilíngue (língua português e língua indígena), 74% disseram ministrar aulas em língua indígena. Embora tenha se passado mais de vinte anos, desde a Constituição Federal Brasileira, de 1988, que marcou um novo paradigma na educação escolar indígena, reconhecendo a diversidade étnica, linguística, histórica e sociocultural desses povos, verificamos que a realidade dessas escolas destoa do idealizado pela legislação e pelas políticas públicas. Desta forma, observamos os desafios postos à garantia do direito à Educação Escolar Indígena de qualidade, sobretudo durante o período de pandemia de Covid-19.

A partir do cenário aqui posto, entendemos que a educação escolar indígena deve, sobretudo, contribuir para a formação dos povos indígenas, promovendo o acesso aos conhecimentos científicos, ao mesmo tempo em que busca o reconhecimento dos saberes e conhecimentos tradicionais. Concordamos com Santos (2017) de que não há um saber universal, mas há outros tipos de saberes. Essa maneira de ressignificar a escola indígena, é sem

dúvida, um dos maiores desafios para a construção de um processo educacional de partilha de conhecimentos, de práticas pedagógicas próprias e de autonomia, com vistas para uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Desde a colonização, os povos indígenas passaram por processos assimilacionista e integradores de educação escolar, com objetivos de desvalorizar às língua e as culturas e marginalizar os povos indígenas. Porém, frente aos movimentos de resistência e mobilizações políticas empreendidos pelos sujeitos, a Constituição Brasileira, de 1988, assegurou o direito de acesso a uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue. Nessa perspectiva, o paradigma emancipatório de educação possibilita a escola ser um instrumento de conquista da autonomia, com vistas ao diálogo e o respeito aos povos indígenas.

Nesse sentido, a pesquisa “A construção do reconhecimento: um estudo da educação Kokama na comunidade Nova Esperança”, buscou refletir os caminhos percorridos e as dificuldades enfrentadas pela comunidade Nova Esperança para efetivar uma proposta de educação escolar indígena diferenciada e intercultural, no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawanã Kuarachi Kokama – CMEEI Kokama. Buscou ainda, descrever o processo de implementação da EEI na Secretaria Municipal de Educação de Manaus e, por fim, compreender como ocorreram as práticas pedagógicas no CMEEI Kokama durante a pandemia.

Destacamos que um dos meios de combate ao coronavírus foi o isolamento social. Diante de tal constatação, muitas perguntas surgiram: como fazer pesquisa de campo sem poder ir à campo? Como pesquisar sobre a escola, se as mesmas estavam temporariamente fechadas? Como trabalhar com povos indígenas, com as comunidades em isolamento social? Essas perguntas nos levaram a rever a metodologia do estudo.

Concebido para ser um estudo etnográfico, tivemos que adaptá-lo conforme a nova realidade, configurando-se, então, em etnografia digital, isto é, estudo no campo da internet, assim, priorizamos as lives e outros eventos on-line. Para coleta de dados, buscamos fontes que não precisavam de contato social, por isso trabalhamos com levantamento bibliográfico e fontes documentais. Se a princípio a pesquisa parecia ser inviável, logo se tornou um campo com inúmeras possibilidades. Expomos aqui as considerações observadas ao longo do estudo.

O Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawana Kuarachi Kokama tem um caráter peculiar, pois partiu da própria comunidade a reivindicação por uma escola cuja

proposta é trabalhar a revitalização da língua e da cultura Kokama. Porém mesmo cumprindo as obrigações burocráticas, administrativas e pedagógicas desde 2006, o CMEEI Kokama, assim como outros Centros Municipais de Educação, ainda aguardam o reconhecimento jurídico por parte do poder público. Isso quer dizer que, para fins legais, os CMEEIs não existem. Essa condição implica na não inclusão dos Centros nas políticas públicas de educação. Essa morosidade no processo de reconhecimento, parece-nos negligência do poder público em fazer cumprir o direito dos indígenas ao acesso à educação escolar de qualidade.

Durante o ensino remoto, verificamos que a falta de acesso às ferramentas digitais (celular, computador etc.) e a conexão de *internet* prejudicou o desenvolvimento das atividades não presenciais. Também constatamos a ausência de ações mais assertivas, pois enquanto alguns estudantes tiveram o privilégio de poder contar com os recursos digitais, outros ficam à margem desse processo, aumentando ainda mais as desigualdades sociais.

Foi possível comprovar a vanguarda da comunidade Nova Esperança em elaborar e produzir seu próprio material didático, com prioridade para materiais bilíngues. Desta forma, observamos, que a Semed trabalha, desde 2015, orientando os professores indígenas na produção desses materiais. Porém, notamos a ausência de projeto de formação continuada de professores indígenas voltado à produção de materiais didáticos, assim como a ausência de apoio financeiro para que esses materiais sejam publicados. Logo, percebemos que, apesar dos esforços do poder público em cumprir seu papel de promotor da educação, a assistência da Secretaria tem sido insuficiente para garantir uma educação escolar indígena de qualidade.

Todavia, observamos o empenho e compromisso da professora Kokama com a educação de sua comunidade, apesar do contexto atípico por conta da pandemia e dos escassos recursos (*internet*, material impresso, etc) para realização das aulas remotas. Compromisso evidenciado a partir do esforço empreendido na confecção das atividades escolares e, principalmente pelo cuidado e zelo ao entregar essas atividades na casa dos estudantes.

A pesquisa nos mostrou que ao longo dos anos, a educação escolar indígena passou por mudanças significativas. Se no período colonial era vista como opressora, nos tempos atuais é vista como um direito de cidadania. Para tanto, reconhecer os processos próprios de aprendizagem fez com que os indígenas buscassem uma educação escolar voltada ao atendimento de seus interesses. No caso dos Kokama, a revitalização da cultura e da língua, a produção de materiais didáticos, o diálogo, a interação e a participação comunitária nas decisões da escola são alguns meios para fortalecer o paradigma emancipatório da educação escolar.

Por fim, notamos que o CMEEI Kokama vem se configurando como uma escola com princípios diferenciados, interculturais e bilíngue, com vistas para os processos de revitalização

da língua e a conquista do território. Assim, os Kokama seguem promovendo uma incessante busca pelo respeito e reconhecimento étnico enquanto povo indígena. Por conseguinte, vem mobilizando politicamente as ferramentas institucionais para garantir a inserção nas políticas públicas nas áreas de saúde, educação, moradia e renda. Logo, ressignificar a educação escolar indígena visando o reconhecimento étnico, a revitalização da língua e a conquista do território é bandeira de luta do povo Kokama.

## REFERÊNCIAS

- AKIM (Associação dos Índios Kokama Residentes em Manaus). **Comunidade Nova Esperança Kokama Manaus**. Manaus, 08 junho 2020. Facebook: @Akim.kokama. Disponível em: [https://es-la.facebook.com/pg/Akim.kokama/posts/?ref=page\\_internal](https://es-la.facebook.com/pg/Akim.kokama/posts/?ref=page_internal). Acesso em: 26 jun. 2020.
- ALBUQUERQUE *et al.* R. A comunicação estratégica e histórica dos Sateré-Mawé/AM no enfrentamento à COVID-19 na Amazônia Central. **Comunicação & Inovação**. São Caetano do Sul, SP, v.21, n. 47, p. 99-115. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/7264-Texto%20do%20Artigo-23209-1-10-20201103%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/7264-Texto%20do%20Artigo-23209-1-10-20201103%20(1).pdf). Acesso em 20 de jan. 2021.
- ALMEIDA, A. W. B.; SANTOS, G. S. dos. (org.). Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia; EDUA, 2009.
- ALMEIDA, A. W. B. DE. Os movimentos indígenas e a autoconsciência cultural: Raízes: **Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, v. 31, n. 1, p. 137-152, 13 jun. 2011.
- ALMEIDA, A. W. B.; RUBIM, A. C. Kokama: a reconquista da língua e as novas fronteiras políticas. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, v.4, n.1, 2012. Brasília: Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rbla.v4i1.20669> Acesso em: 26 jun. 2020.
- APIB. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. **A mãe terra enfrenta dias sombrios**. 10 de maio de 2020. Disponível em: <http://apiboficial.org/2020/05/10/carta-final-da-assembleia-de-resiste%cc%82ncia-indigena/>. Acesso em: 19 set. 2020.
- APIB. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. **Panorama geral da COVID**. 2021. Disponível em [http://emergenciaindigena.apib.info/dados\\_covid19/](http://emergenciaindigena.apib.info/dados_covid19/). Acesso em 17 de abril de 2021.
- BARRETO, J. P. L. **Quarentena: um tempo de remorso de uma experiência dolorosa**. Núcleo de Estudos da NEAI/Universidade Federal do Amazonas. 2020. Disponível em: R3-Quarentena-um tempo de remorso de uma experiência dolorosa\_João Paulo Lima Barreto.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.
- BERNAL. R. J. **Índios urbanos: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus**. Tradução de Evelyne Marie Therese Mainboug. Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco. Manaus, 2009.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Congresso Nacional: Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL. Fundação Nacional do Índio. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: FUNAI, 2008.



BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Câmara Federal. **Medida Provisória Nº 934, DE 1º de Abril de 2020**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2242413>. Acesso no dia 21/11/2020.

CABRAL COSTA, R. G. Territorialidade e Condições de Vida dos Indígenas Cocama da Comunidade Nova Esperança de Manaus, Amazonas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, 2014.

CANDAU, V. M. Educação Intercultural e Cotidiano escolar (org.) Rio de Janeiro: **Letras**, 2003.

CANDAU, V. M. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, jan./abr. 2014.

CANDAU, V.M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.161, jul./set. 2016.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R C. de. **Caminhos da identidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 6, e180963699, 2020.

CEE-AM. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 30/2020**. Amazonas, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/>. Acesso no dia 21/11/2020.

COSTA, R. G. **Territorialidade e Condições de Vida dos Indígenas Cocama da Comunidade Nova Esperança de Manaus, Amazonas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas. 2014.

Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm). Acesso em: 25 mar. 2020

CUNHA, M. Carneiro da. O Futuro da Questão Indígena. *In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). A Temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

CUNHA, M. C. Cultura e cultura: conhecimento tradicional e direitos intelectuais. São Paulo. **Cosac & Naif**, 2009.

D'ANGELIS, W. D. R. **Contra a ditadura da escola**. Cad. CEDES, vol. 19, nº 49, p. 18 -25, 1999.

D'ANGELIS, W. D. R. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

DIEGUES, L. et al. **Número de casos de covid se estabilizou no Brasil mas segue entre os maiores do mundo.** Folha de São Paulo, São Paulo, 18 de abril 2021. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/04/numero-de-casos-de-covid-se-estabiliza-no-brasil-mas-segue-entre-maiores-do-mundo.shtml?origin=folha> . Acesso em: 19 abr. 2021.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: **Artmed**, 2009.

FLICK, U. Pesquisa Qualitativa online: a utilização da internet. *In: Métodos de Pesquisa: Introdução à Pesquisa Qualitativa.* Rio de Janeiro: **Artmed-Bookman**, 2009.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. *In: Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento.* Rio de Janeiro: **IBASE**, 2004.

FREITAS, M. A. B. **O povo kokama: Um caso de reafirmação de identidade étnica.** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2002.

GIL, A. C. Como Elaborar projetos de pesquisa, 4. ed. São Paulo: **Atlas**, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, 1995.

GRUPIONI, L. D. B. **A Educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação.** Subsídio para o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena, Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena/ MEC, Brasília, 1997.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In: GRUPIONI, L. D. B. (org.) Formação de professores indígenas: repensando a trajetória.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>. Acesso em 15 set. 2020.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe:** cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **À frente de campanha, mulheres indígenas do Rio Negro dão voz e corpo à luta contra a Covid-19.** 22 de julho 2020. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/no-rio-negro-cartilha-busca-combater-aumento-da-violencia-contra-mulheres-indigenas-na-pandemia>. Acesso em: 22 de jan. 2021.

JIMENES, A. A. **Sobre fechas e canetas: faces sobre política indígena em Manaus contemporânea (1980-2019)** Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2019.

HINE, C. Etnografia Virtual. Barcelona: Editorial UOC, 2004, Disponível em: <http://ethnographymatters.net/blog/2013/11/29/christine-hine-on-virtual-ethnographyse3-internet/> Acesso em: 17 de jun. 2020.

LARA, R. Indígena brasileira participará de Cúpula do Clima organizada pelos EUA. **CNN Brasil**, 21 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/2021/04/21/indigena-brasileira-participara-de-cupula-do-clima-organizada-pelos-eua>. Acesso em: 22 abr. 2021.

LIMA, L. A. P. **A roça como categoria de análise e de afirmação identitária**. Dissertação (Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia) – Programa de Pós Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia, Universidade Estadual do Maranhão, 2015.

LIMA, L. **Um ano de pandemia: Brasil, espelho de Manaus**. Amazônia Real, Manaus, 11 de março 2021. Disponível em <https://amazoniareal.com.br/um-ano-de-pandemia-brasil-espelho-de-manaus/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

LUCIANO, G. d. S. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira-AM. *In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (org.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO, G. d. S. **Educação indígena. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Ministério da Educação, LACED/Museu Nacional, Coleção Educação para todos, Série Vias dos Saberes, n.1, Brasília, 2006.

LUCIANO, G. dos S. Entrevista Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. [Entrevista cedida a] Maria Aparecida Bergamaschi. **Revista História Hoje**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 141, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44>. Acesso em: 05 jan. 2021.

LUCIANO, G. d. S. **Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas GT21** - 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia (GO).

LUCIANO, G. d. S. Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa; **Laced**, 2013.

MAHER, T. M. **Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória**. In: GRUPIONI. Luís Donisete Benzi. (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, 2006. (Coleção Educação para todos).

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

MANAUS/PMM. **Decreto n. 90/2009**. Cria Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI). Manaus: Rede Municipal de Ensino, 2009.

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

MANAUS/PMM. **Lei Nº 1.610, de 28 de novembro de 2011.** Da Organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas. Diário Oficial do Município, 30/11/2011.

MATURANA, H.; VARELA, F. J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: **Psy**, 1995.

MELO. L. G. Passando por dificuldades durante pandemia, indígenas Kokama pedem ajuda. **A Crítica.com**. 08 de jun. 2020. Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/governo/news/passando-por-dificuldades-durante-pandemia-indigenas-kokama-pedem-ajuda>. Acesso em 04 de nov. 2020.

MILHORANCE, F. **Enfermeira indígena traz esperança a comunidade multiétnica na periferia de Manaus durante a pandemia.** National Geographic Brasil, 31 maio 2020. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/cultura/2020/05/enfermeira-indigena-comunidade-multietnica-periferia-manaus-covid-19-pandemia>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MILLER, Daniel. Como conduzir uma etnografia durante o isolamento social. *Blog do Sociófilo*, 2020. [publicado em 23 de maio de 2020]. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2020/05/23/notas-sobre-a-pandemia-como-conduzir-uma-etnografia-durante-o-isolamento-social-por-daniel-miller>. Acesso em: 13 jun. 2020.

MUSTAFA, A. R. **As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus: um estudo etnolinguístico nos espaços culturais indígenas Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit e Kokama, Manaus-AM.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Manaus, 2018.

OJEDA, E. N. S. **Uma concepção latino-americana: A resiliência comunitária.** In A. Melillo & E. Ojeda (Eds.), *Resiliência: Descobrimo as próprias fortalezas*. Porto Alegre, RS: Artmed. 2005.

OLIVEIRA, J. P. de. Uma etnografia dos índios misturados: situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena**. 2ªed. Rio de Janeiro. 2008. contra capa, p.13-42

PORTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED MANAUS **Diretrizes da Educação Escolar Indígena de Manaus. 2017.** Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/educacao-indigena/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

PORTAL DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEDUC AM. **Aula em casa: tudo que você precisa saber.** 2020. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/>. Acesso em 22 de mar. 2021.

POVOS INDIGENAS. Povos indígenas do Amazonas contra a pandemia de covid-19. Entrevistada: Clarice Tukano: Manaus 27 jan. 2021. **Podcast**. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6XblaLFDBbrTZmHRZtoxFY>. Acesso em: 22 mar. 2021.

RAMOS, L. M. de M. Relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena São Domingos do Jacapari e Estação. Brasília: **Funai**, 2002.

RAMOS, L. M. de M. Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Sapotal. Brasília: **Funai**, 2003.

RAMOS, L. M. de M. **As formas Kokama de estar na História: Etnicidade, Política e Narrativa**. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação de Antropologia da Universidade de Brasília-UnB, 2004.

RIBEIRO, G. O. **Assessor pedagógico nas escolas indígenas e no Centros Municipais de Educação Escolar Indígena de Manaus**. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Manaus, 2020.

RUBIM, A. C.; SANTOS, G. S. dos. Política diferenciada: elaboração da Educação Indígena em Manaus - AM. **Revista Ñanduty**, v. 3, n. 3, jan.-jun. 2015.

RUBIM, A. C. **O reordenamento político e cultural do povo Kokama**: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e Peru. Tese de doutorado. 2016. Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20961>. Acesso em: 26 jun. 2020.

RUBIM, A. C. Os “museus vivos” Kokama em Manaus-AM. In: ALMEIDA, A. W. B. de; OLIVEIRA, M. A. (org.). Museus indígenas e quilombolas: centro de ciências e saberes. UEA Edições; **PNCSA**, Manaus, 147-157.

RUBIM, A. C. A vitalização da língua Kokama além das fronteiras entre o Brasil e Peru. **Cadernos de Linguística**, v. 1, n. 3, p. 01-18, 29 set. 2020. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/268>. Acesso em 11 de nov. 2020.

SANTOS, B. de. S. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: **Almedina**, 2020.

SANTOS, B. de S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: SANTOS, B, de S. Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: **Cortez**, 2005.

SANTOS, F. V. dos. Mulheres indígenas contra o vírus: notas antropológicas sobre políticas públicas de saúde e os impactos da Covid-19 entre os povos indígenas em contexto urbano em Manaus, Brasil. **Ponto Urbe [Online]**, São Paulo, 27 | 2020, p. 01-21, 30 de dez. 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/9477>. Acesso em 22 de jan. de 2021.

SANTOS, J. N. **Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005- 2011)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2012. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3159/1/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Jonise%20Nunes%20.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SESAI. Secretaria Especial de Saúde Indígena. 2021. **Boletim Epidemiológico da SESA**I Disponível em: <http://www.saudeindigena.net.br/coronavirus/mapaEp.php> Acesso em: 17 de abr. 2021.

SEMED. Educação Manaus. Live: Educação Escolar Indígena em Manaus: Memória, Tradição e Identidade. **Youtube**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q0emud91cns>. Acesso em 06 de maio 2021.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. Relatório Anual – atividades home office: Centro Municipal de Educação Escola Indígena Atawana Kuarachi Kokama. Manaus: **SEMED**, 2020a.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. Relatório Anual de Atividades. Manaus: **SEMED**, 2020b

SILVA, E.G. da. **Indígenas no contexto urbano: identidade, cultura e educação dos indígenas residentes na Comunidade Nações Indígenas Tarumã Manaus**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2019.

TASSINARI, A. M. I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de Educação. *In*: SILVA, A. L.; LEAL, M. K. (org.) Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: **Global**, 2001.

TRINDADE, D. S.; LOBO, H. B. Museus Kokama: Uma tática de reafirmação da identidade étnica no contexto amazônico. **Tellus**. Campo Grande, ano 19, n. 40, p. 163-185, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/627><http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/627>. Acesso em 22 jun. 2020.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C.C. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. **OEMESC**. Santa Catarina, 2020. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/7432/EDITORIAL\\_DE\\_ABRIL\\_\\_\\_Let\\_cia\\_Vieira\\_e\\_Maike\\_Ricci\\_final\\_15882101662453\\_7432.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf). Acesso em 10 de nov. 2020.

WALSH, F. Fortalecendo a resiliência familiar. São Paulo: **Roca**; 2005.

YAMADA, M. A.; PORTO, V. **Jawati Tinin: elaboração de material didático bilíngüe Kokáma-português para a comunidade indígena**. 2013. Monografia (Bacharelado em Desenho Industrial). Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8651/1/2013\\_MarjorieAmyYamada\\_VanessaPorto.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8651/1/2013_MarjorieAmyYamada_VanessaPorto.pdf) Acesso em 22 jun. 2020.

YANOMAMI, D. K. Covid e os povos indígenas. **Socioambiental.org**. 2020. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/> Acesso em 20 de dez. 2020.

**Anexo A – Localização espacial dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena e Escolas Municipais Indígenas de Manaus**



Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena, SEMED, 2020