

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS -  
PPGICH  
NÍVEL MESTRADO

NELMA CATULINO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PROCESSOS DE  
IMPLEMENTAÇÃO E EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
NA COMUNIDADE PORTO PRAIA DE BAIXO (TEFÉ-AM).**

Manaus-AM  
2022

Nelma Catulino de Oliveira

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO  
E EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA COMUNIDADE  
PORTO PRAIA DE BAIXO (TEFÉ-AM).**

Trabalho apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas - PPGICH/UEA, como exigência final dos requisitos mandatórios para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas (Teoria, História e Crítica da Cultura).

Orientação: Prof. Dr. Pedro Henrique Coelho Rapozo

Manaus-AM  
2022

Catálogo na fonte

Bibliotecária responsável: Sásghala Maciel CRBI 1/673-AM

O48e Oliveira, Nelma Catulino de

Educação escolar indígena: processos de implementação e efetividade das políticas educacionais, na comunidade Porto Praia de Baixo, Tefé-AM / Nelma Catulino de Oliveira; orientador Pedro Henrique Coelho Rapozo. - - Manaus, AM: [s.n.], 2022.  
128fls.; il. col.: Publicação digital (.pdf)

Dissertação (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas-PPGICH). Universidade do Estado do Amazonas. Escola Superior de Artes e Turismo, 2022.

Incluem referências, p. 106-110.

Incluem apêndices e anexos, p. 112-128.

Publicação digital disponível em: <https://pos.uea.edu.br/cienciashumanas/>

1. Dissertação - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH 2. Política pública 3. Educação escolar indígena 4. Estado I. Rapozo, Pedro Henrique Coelho II. Educação escolar indígena.

CDU1997 – 37.014(=1-82) (811.3Tefé)

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS** – [www.uea.edu.br](http://www.uea.edu.br)

Biblioteca Setorial de Artes e Turismo

Av. Leonardo Malcher, 1728 – Ed. Professor Samuel Benchimol

Centro – CEP 69010-170 – Manaus-AM.

Nelma Catulino de Oliveira

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PROCESSOS DE  
IMPLEMENTAÇÃO E EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
NA COMUNIDADE PORTO PRAIA DE BAIXO (TEFÉ-AM).**

Trabalho apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas - PPGICH/UEA, como exigência final dos requisitos mandatórios para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas (Teoria, História e Crítica da Cultura).

Aprovado em 29, de abril de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

Dr. Pedro Henrique Coelho Rapozo – PPGICH-UEA.

**Presidente**

Dr. Luciano Everton Costa Teles - UEA

**Examinador externo**

Dra. Cristiane da Silveira - PPGICH-UEA

**Examinadora interna**

**SUPLENTES**

Dr. Jonas Dias de Souza - Examinador externo

Dra. Edilza Laray de Jesus - Examinadora interna

*A todos os povos indígenas no Brasil  
que lutam para garantir direitos.  
A todas as vítimas da pandemia COVID 19,  
e em memória a minha vó Edna de Souza Ribeiro.*

## Pequena memória para um tempo sem memória

Memória de um tempo onde lutar  
Por seu direito  
É um defeito que mata  
São tantas lutas inglórias  
São histórias que a história  
Qualquer dia contará  
De obscuros personagens  
As passagens, as coragens  
São sementes espalhadas nesse chão  
De Juvenais e de Raimundos  
Tantos Júlios de Santana  
Dessa crença num enorme coração  
Dos humilhados e ofendidos  
Explorados e oprimidos  
Que tentaram encontrar a solução  
São cruces sem nomes  
Sem corpos  
Sem datas

Memória de um tempo onde lutar por seu direito  
É um defeito que mata  
E tantos são os homens por debaixo das manchetes  
São braços esquecidos que fizeram os heróis  
São forças, são suores que levantam as vedetes  
Do teatro de revistas, que é o país de todos nós  
São vozes que negaram liberdade concedida  
Pois ela é bem mais sangue  
Ela é bem mais vida  
São vidas que alimentam nosso fogo da esperança  
O grito da batalha  
Quem espera, nunca alcança  
Ê ê, quando o Sol nascer  
É que eu quero ver quem se lembrará  
Ê ê, quando amanhecer  
É que eu quero ver quem recordará  
Ê eu, não posso esquecer  
Essa legião que se entregou por um novo dia  
Ê eu quero é cantar essa mão tão calejada  
Que nos deu tanta alegria  
E vamos à luta

**Gonzaguinha**

## AGRADECIMENTOS

Diante do cenário cercado pela pandemia da Covid-19, iniciada no ano de 2020, mesmo ano que entrei no mestrado, onde a turma teve apenas uma semana de aula presencial, foi um caminho difícil, tanto na pesquisa, quanto na vida pessoal, mas o fato de não estar sozinha me permitiu chegar até aqui.

Agradeço ao meu orientador professor Pedro Henrique Coelho Rapozo, pela confiança em meu trabalho, pela compreensão e liberdade na execução do mesmo.

Aos moradores da comunidade indígena de Porto Praia de Baixo pelo apoio na pesquisa, um agradecimento especial a dona Tereza do Nascimento e o senhor Anilton Braz, por terem me recebido em sua casa, sem o apoio deles não teríamos nem iniciado esta pesquisa. Que continuem fortes lutando por seus ideais.

Ao PPGICH-UEA, pelo apoio e incentivo. A bolsa concedida pela CAPES foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus colegas da turma 2020, do PPGICH: Bruna, Larissa, Andreia, Aline, Calina, Daniel, Manoel, Jackeline, José Celso e Gheysa, que mesmo de maneira virtual foram importantes para que não me sentisse sozinha nas dúvidas e incertezas.

Ao meu companheiro Edvarde Bezerra Júnior pela compreensão e apoio nesse período duplamente difícil da dissertação e da pandemia, nos momentos mais difíceis da pandemia foi uma fortaleza para o medo que tentava nos dominar.

A equipe do CIMI em Tefé, especialmente a Francisca Cardoso que disponibilizou inúmeros materiais para consulta e muitas conversas sobre a educação escolar indígena em Tefé.

Aos professores do PPGICH Jocilene da Cruz, Eneila dos Santos, Alfredo Wagner, Edilza Laray de Jesus, Ernesto Renan Freitas Pinto, Susy Simonetti e Gimima da Silva pelas aulas, por compartilhar seus conhecimentos, pelo incentivo e análise crítica sobre a pesquisa.

Aos meus pais, Nezimar Catulino e Manoel das Chagas, que mesmo com poucos recursos e muitas dificuldades conseguiram nos proporcionar uma alternativa no âmbito da educação, se hoje alcançamos longos voos foi porque um dia eles abriram mão de muita coisa, para isso. Serão sempre meu maior exemplo de humildade, simplicidade, esperança e fé neste mundo difícil para os menos favorecidos.

E aos meus irmãos Geisse, Rônisson, Romilson e Nely pelo companheirismo, por serem uma referência em minha vida e trazerem a certeza que não estou sozinha em todas as situações.

Obrigada!!!

## RESUMO

Esta pesquisa analisa as implementações de políticas públicas de educação escolar indígena entre os anos de 2011 a 2021 e sua efetividade no território indígena de Porto Praia de Baixo, Município de Tefé. O Município de Tefé, embora possua apenas a terra indígena Barreira da Missão demarcada e reconhecida pelo Estado brasileiro, concentra inúmeros territórios onde a presença dos povos indígenas é significativa e potencial referência para seus processos de mobilização política na Região do Médio Rio Solimões e Afluentes, pois concentra a presença de instituições públicas, sendo também referência no comércio, saúde e educação aos municípios vizinhos. Os objetivos desta pesquisa foram contextualizar o processo histórico de mobilização étnica dos povos indígenas que contribuíram para a implementação da educação escolar indígena no território de Porto Praia de Baixo; Identificar e caracterizar as políticas públicas de educação escolar implementadas na comunidade Porto Praia de Baixo, de 2011 a 2021; e Analisar a efetividade das políticas implementadas para a educação escolar indígena no contexto comunitário. Utilizamos-nos do método de pesquisa qualitativa, assim como da revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas; desenvolvendo uma abordagem interdisciplinar entre as ciências sociais em diálogo com a história e a educação. A análise nos permitiu evidenciar, a partir das políticas públicas para a educação escolar indígena, uma compreensão acerca da dinâmica entre Estado e Sociedade e, sobretudo, como os movimentos sociais (grupos e agentes sociais) contribuem para a implementação e efetividade de ações educacionais no território indígena da comunidade de Porto Praia de Baixo.

**Palavras-Chave:** Política pública, Educação escolar indígena e Estado.



## *ABSTRACT*

This research analyzes the implementation of public policies of indigenous school education between 2011 and 2021 and their effectiveness in the indigenous territory of Porto Praia de Baixo, Municipality of Tefé. The Municipality of Tefé, although it has only the indigenous land Barreira da Missão demarcated and recognized by the Brazilian State, concentrates numerous territories where the presence of indigenous peoples is significant and potential reference for their political mobilization processes in the Region of the Middle River Solimões and Tributaries, as it concentrates the presence of public institutions, being also reference in trade, health and education to neighboring municipalities. The objectives of this research were to contextualize the historical process of ethnic mobilization of indigenous peoples who contributed to the implementation of indigenous school education in the territory of Porto Praia de Baixo; Identify and characterize the public policies of school education implemented in the Porto Praia de Baixo community, from 2011 to 2021; and Analyze the effectiveness of the policies implemented for indigenous school education in the community context. We used the qualitative research method, as well as the bibliographic review, document analysis and semi-structured interviews; developing an interdisciplinary approach between the social sciences in dialogue with history and education. The analysis allowed us to highlight, from public policies for indigenous school education, an understanding of the dynamics between State and Society and, above all, how social movements (groups and social agents) contribute to the implementation and effectiveness of educational actions in the indigenous territory of the community of Porto Praia de Baixo.

**Keywords:** Public policy, Indigenous school education and State.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1: Comunidade de Porto Praia de Baixo .....	20
Figura 2: Localização da comunidade indígena Porto Praia de Baixo .....	21
Figura 3: Área reivindicada pela comunidade Porto Praia de Baixo.....	23
Figura 4: Seminário de Tefé.....	27
Figura 5: Localização do município de Tefé .....	31
Figura 6: Reivindicação do Território Porto Praia de Baixo, em Brasília.....	46
Figura 7: autodemarcação do território indígena Porto Praia de Baixo. ....	48
Figura 8: Fórum de educação escolar indígena de Tefé.....	74
Figura 9: Apresentação cultural do povo Kokama.....	80
Figura 10: Escola da comunidade de Porto Praia .....	81
Figura 11: Escola Municipal Monte Sião .....	83
Figura 12: Cerâmicas do sítio arqueológico de Porto Praia .....	89
Figura 13: "Mutirão de defesa de direitos" .....	94

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: População de Tefé nos três últimos Censos.....	33
Tabela 2: Territórios Indígenas de Tefé.....	34

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AM: Amazonas

CIMI: Conselho Indigenista Missionário

CF: Constituição Federal

FUNAI: Fundação Nacional do Índio

FUNASA: Fundação Nacional de Saúde

AMIMSA: Associação de Mulheres indígenas do Médio Solimões e Afluentes

SPI: Serviço de Proteção aos Indígenas

SIL: Summer Institute of Linguistics

UNI-Tefé: União das Nações Indígenas de Tefé

UNIPI-MSA: União dos Povos Indígenas do médio Solimões e Afluentes

CEB: Câmara de Educação Básica

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I - PROCESSOS HISTÓRICOS E OS DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>20</b>
1.1 Porto Praia de Baixo - A construção do Lugar .....	20
1.2 Contexto histórico do município de Tefé .....	27
1.3 Caracterização Geográfica e Censitária do Município de Tefé .....	31
1.4 O povo Kokama no Brasil .....	35
1.5 Porto Praia de Baixo e a luta por reconhecimento de sua identidade étnica.....	40
<b>CAPÍTULO II - AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. ....</b>	<b>50</b>
2.1 A luta por direitos - Políticas Públicas e Educação Escolar indígena.....	50
2.2 Agentes sociais, o papel para implementação de políticas educacionais no Porto Praia de Baixo. 64	
2.3 Políticas educacionais, na comunidade de Porto Praia de Baixo, de 2011 a 2021. ....	75
<b>CAPÍTULO III - A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TERRITÓRIO INDÍGENA PORTO PRAIA. ....</b>	<b>86</b>
3.1 O que dizem os Kokama sobre os professores indígenas e o que diz a legislação vigente.....	87
3.2 A percepção dos professores sobre calendário e materiais didáticos e o que diz a legislação vigente. ....	93
3.3 A escola e os Kokama .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>106</b>
Anexos:.....	112
Apêndices.....	123

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa as políticas públicas<sup>1</sup> de educação escolar indígena, implementadas<sup>2</sup> nos últimos dez anos, ou seja, entre os anos de 2011 a 2021, na comunidade indígena de Porto Praia de Baixo, Município de Tefé/AM. E a partir da visão dos interlocutores, a efetividade das mesmas, no território<sup>3</sup> com o mesmo nome da comunidade.

Desde o início do período colonial brasileiro até os dias atuais, podemos enxergar diversas propostas de educação escolar aos povos indígenas no Brasil. Dentre essas diversas propostas aplicadas no Brasil, tem-se atualmente as que seguem os parâmetros estabelecidos na Constituição Federal (1988), a partir dos artigos 210, 215 e 231<sup>4</sup> referentes aos povos indígenas, artigos estes presentes nesta Constituição por uma forte articulação política das organizações indígenas e indigenista.

A educação escolar indígena surge ainda no início do período colonial do Brasil como mais um mecanismo a serviço do processo de *integração* dos povos indígenas, ou com intuito de “civilizá-los”. Neste período de colonização “a escola, em suas diversas configurações, cumpre a sua parte enquanto catequizadora e transmissora/ reprodutora da cultura superior e etnocêntrica: aquela que vem da Europa.” (NASCIMENTO, 2007, p. 03).

A Lei número 6.001 de 1973, mais conhecida como "Estatuto do Índio" trata das relações do Estado e da sociedade brasileira com os povos indígenas, nesta lei, os povos

---

<sup>1</sup> Na concepção de Boneti (2007, p. 74): Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos.

<sup>2</sup> As implementação de políticas públicas é pensado neste trabalho como “processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados a política implementada”. (Hofling, 2001, p. 31).

<sup>3</sup> Território: é entendido aqui como descrito por Milton Santos: “O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida...”. em: SANTOS, Milton. Territórios, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. Ed. Capítulo I – Dinheiro e o Território. 2007, p. 13-21.

<sup>4</sup> No artigo 210 temos o § 2º *O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;* Art 215: “*O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais*” § 1º: “*O estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional*” Artigo 231. *São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.*

indígenas continuam sendo tratados como seres “relativamente incapazes”, que deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal até eles estarem inseridos a sociedade nacional. Portanto, as políticas governamentais aos povos indígenas eram pensadas para atender estes objetivos, inclusive a educação escolar.

No contexto brasileiro a escola em territórios indígenas se estabeleceu como um espaço de fronteiras entre culturas com visões superficiais de aculturação, integração e assimilação dos povos indígenas aos princípios do Estado Nacional. As garantias constitucionais e o interesse dos movimentos indígenas buscam mudar essas ideias anteriores, trazendo uma educação escolar conforme o recurso institucional específica, autônoma, emancipada que assegure suas identidades.

Nos estudos de análise de políticas públicas as relações dos agentes e do Estado são importantes. Trabalhamos nesta pesquisa com a hipótese de que as relações políticas entre grupos indígenas da comunidade<sup>5</sup> de Porto Praia de Baixo impactam nas políticas públicas implementadas na comunidade acreditando desta maneira, que os agentes sociais exercem influência sobre o Estado e sobre as políticas públicas.

Considerando as questões colocadas acima, o projeto de pesquisa tem como objetivo geral analisar as implementações de políticas públicas de educação escolar indígena, a partir do ano de 2011 até o ano de 2021 e sua efetividade no território Porto Praia de Baixo, Município de Tefé/AM.

Como objetivos específicos, procuramos: 1) Contextualizar o processo histórico de mobilização étnica do povo kokama que contribuiu para implementação da educação escolar indígena no território de Porto Praia de Baixo; 2) Identificar e caracterizar as políticas públicas de educação escolar implementadas na comunidade Porto Praia de Baixo de 2011 a 2021; e 3) Analisar a efetividade das políticas implementadas para a educação escolar indígena no contexto comunitário de seus territórios.

Para análise das implementações de políticas públicas de educação escolar indígena serão considerados a formação dos professores indígenas, apoio pedagógico aos professores indígenas, merenda escolar regionalizada, concursos ou seletivos específicos para professores indígenas, projeto político pedagógico das escolas indígenas, materiais didáticos específicos e diferenciados e demais políticas de educação.

---

<sup>5</sup> Comunidade: usaremos este conceito na perspectiva de Max Weber, onde ele entende que “uma relação social denomina-se “relação comunitária” quando e na medida em que a atitude na ação social – no caso particular ou em média ou no tipo puro – repousa no sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo” (weber, 2015, p. 25).

No que diz respeito à efetividade são considerados as percepções e as perspectivas da população indígena, execução e funcionalidade, conforme a legislação vigente, essas políticas públicas são analisadas através de entrevista semiestruturadas com agentes da comunidade de Porto Praia de Baixo.

Este trabalho se centra nos estudos sobre políticas públicas, para isso, recorremos a diversos autores para entendermos como ocorrem as relações sociais entre agentes, Estado, sociedade civil. Soraya Vargas Cortes (2013) é uma referência nos estudos realizados pela Sociologia sobre estrutura social, estratificação social e desigualdades sociais e suas relações com as instituições políticas afirmando que, “existem oportunidades desiguais de acessos a bens e serviços individuais e coletivos e que disso decorrem possibilidades diferenciadas de exercício de influência sobre o processo político” (CORTES, 2013, p. 50). Com base nas colocações de Cortes (2013) esta pesquisa, ao verificar o processo político de mobilização étnica, dos moradores da comunidade indígena de Porto Praia de Baixo pode afirmar se essa lógica se aplica as políticas públicas, pois nas ideias de Hofling (2001) o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade na totalidade.

No âmbito nacional a população indígena muito tem lutado para a garantia dos seus direitos e com esta pesquisa podemos verificar como vem ocorrendo parte desta atuação em âmbito local, no espaço de garantia da educação escolar. Pretende-se também contribuir descrevendo como os grupos políticos, o movimento étnico e as instituições vêm exercendo influências sobre processos políticos de implementação de políticas públicas, do ponto de vista da comunidade indígena e da legislação vigente, sobretudo, a efetividade dessas ações na sociedade indígena atualmente.

Os caminhos escolhidos para alcançar os objetivos da pesquisa são baseados nos métodos e técnicas da pesquisa qualitativa, de acordo com Haguette (2010, p. 20) “as metodologias qualitativas derivam da convicção de que a ação social é fundamental na configuração da sociedade”. Martins (2004, p. 292) coloca que, “as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais”.

Para Pedro Demo a metodologia qualitativa “exige também disciplina de campo, coleta cuidadosa de material, sistematização do conhecimento, elaboração racionalmente inteligível. Mas tudo isto é instrumental, nem por isso secundário” (Demo, 1995, p. 247).

A pesquisa qualitativa possui aspectos essenciais, para Uwe Flick (2009, p. 23) “consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos”. Flick (2009, p. 29) determina três perspectivas da pesquisa qualitativa, a primeira delas é: “os pontos de referência teórica são extraídos, primeiramente, das tradições do interacionismo simbólico e da fenomenologia”; a segunda, ele coloca que “está ancorada teoricamente na etnometodologia e no construcionismo, e interessa-se pelas rotinas diárias e pela produção da realidade social”; e a terceira perspectiva para este autor “abrange as posturas estruturalistas ou psicanalíticas que compreendem estruturas e mecanismos psicológicos inconscientes e configurações sociais latentes”. Nesta pesquisa estamos mais alinhados com a primeira e a segunda perspectiva, fazendo uso, para tal, de entrevistas semiestruturadas e das narrativas dos participantes, assim como uma atenção maior, aos entrevistados da comunidade indígena de Porto Praia de Baixo.

Nosso recorte de apreensão junto aos interlocutores nos permitiu nove entrevistas, que estão organizadas da seguinte maneira: duas com membros de Instituições indígenas e Indigenistas no Município de Tefé, sendo elas o CIMI, que atua há quase cinquenta anos na região de Tefé e a AMINSA, uma organização de Mulheres indígenas no médio Solimões, que atua na região há mais dez anos, e sete com moradores e professores de origem ou que moram na comunidade Porto Praia de Baixo.

A análise de implementação da política pública tem como foco a participação de agentes sociais, grupos sociais e instituições dentre elas o Conselho Indigenista Missionário (CIMI)<sup>6</sup> e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)<sup>7</sup> que contribuíram, a partir de 2011, para a implementação de políticas públicas de educação escolar indígena na comunidade Porto Praia de Baixo, Município de Tefé.

---

<sup>6</sup> O CIMI “é um organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). Criado em 1972, no auge da Ditadura Militar, quando o Estado brasileiro adotava como centrais os grandes projetos de infraestrutura e assumia abertamente a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como perspectiva única, o CIMI procurou favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural.” Informações disponíveis em <https://cimi.org.br/o-cimi/> acesso: junho de 2021. Desde a sua criação o CIMI atua no município de Tefé.

<sup>7</sup> 20 FUNAI-Fundação Nacional do Índio- órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, criado pela Lei 5.371, de 5 de dezembro de 1967. É vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, com competência para coordenar e executar as políticas indigenistas do Governo Federal, proteger e promover os direitos dos povos indígenas, identificar, delimitar, demarcar, regularizar e registrar as terras ocupadas pelos povos indígenas, promover políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas e reduzindo possíveis impactos ambientais promovidos por agentes externos nessas terras; bem como prover, aos indígenas, o acesso diferenciado aos direitos sociais e de cidadania, como o direito à seguridade social e à educação escolar indígena.



Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa são *memória social* e a *história oral*. Para a compreensão da memória social são considerados os estudos do sociólogo Francês Maurice Halbwachs (1990), que no livro “A memória coletiva” faz uma relação sobre as lembranças individuais, com os grupos sociais a qual pertence o sujeito. Ou seja, o sujeito é influenciado pelos meios sociais e recorda daquilo que foi vivido segundo o grupo social ao qual fez parte. “Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 1990, p. 26).

A análise histórica se dará por uma abordagem a partir de procedimentos metodológicos da história oral dos “agentes” sociais sendo foco da pesquisa, assim como por documentos e registros escritos sobre ações coletivas realizadas pelo movimento indígena e os interlocutores que puderam contribuir para a implementação de políticas públicas de educação escolar indígena, na região de Tefé.

Sobre a análise histórica, por meio da história oral Anthony Giddens coloca que “pesquisar a História Oral significa entrevistar pessoas a respeito dos acontecimentos que elas testemunharam em algum momento de seu passado”. (GIDDENS, 2005, p. 515).

Dado o uso da metodologia qualitativa, os procedimentos técnicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas, com um universo amostral de nove interlocutores<sup>8</sup>. Sobre o uso da pesquisa bibliográfica, Andrade (2006) afirma ser fundamental nos cursos de graduação, pois constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. As fontes bibliográficas estão centradas sobre a educação escolar indígena, os estudos em políticas públicas, o povo indígena Kokama no Brasil e sobre o município de Tefé na região do Médio Solimões.

A pesquisa documental é o suporte para a compreensão social sobre a comunidade indígena de Porto Praia de Baixo, os principais documentos foram elaborados pela comunidade, pelo CIMI e pela FUNAI. A consulta às fontes documentais dessa pesquisa foi realizada principalmente nos arquivos físicos e digitais do CIMI, localizado na cidade de Tefé. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008, *apud*, SÁ-SILVA, 2009).

---

<sup>8</sup> O número de contato direto foi reduzido considerando os protocolos de biossegurança estabelecidos durante a pandemia ocasionada pela COVID-19.

Ressaltamos que os procedimentos de entrevistas foram muitas vezes repensados, em decorrência da pandemia da COVID-19 (que teve seu primeiro caso confirmado em Manaus, em fevereiro de 2020 e diversas ondas de agravamento no Estado do Amazonas durante os anos de 2020 e 2021. Com a diminuição dos casos em meados de 2021, após a aplicação dos imunizantes). No entanto, as entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2021, com um número menor de interlocutores, do que inicialmente foi pensado, após a autorização do Comitê de Ética, com um plano de medidas sanitárias, cumprindo todos os requisitos obrigatórios recomendados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e solicitando aos interlocutores a carteira de vacinação, comprovando as doses para a imunização contra a COVID19.

O universo amostral dos interlocutores para a pesquisa compreende as lideranças do movimento indígena, pessoas atuantes nas reuniões e articulações com o estado; os agentes a frente da educação escolar indígena, como os gestores e professores indígenas; e organizações indígenas e indigenistas.

As entrevistas com membros de organizações indígenas foram realizadas na cidade de Tefé, em suas residências, com agendamento prévio e foram gravadas. Com professores e moradores de Porto Praia de Baixo as entrevistas foram realizadas na comunidade, em duas viagens acompanhando a equipe do CIMI, e em uma viagem individual.

Com relação ao uso das entrevistas Pierre Bourdieu (2008) contribui com uma crítica aos manuais de metodologia científica, por não estarem atentos aos agentes sociais na interação da pesquisa, para ele a relação de pesquisa se distingue da maioria das trocas da existência comum, por ser, uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos. Bourdieu (2008) destaca duas propriedades essenciais na relação de entrevista, a “percepção do pesquisador” e a “percepção do entrevistado”.

Neste processo o pesquisador deve estar atento para dominar seus efeitos, sem dominá-los sobre a pesquisa e sobre o entrevistado. “Sem dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade...” (BOURDIEU, 2008, p. 694).

Para tentar reduzir no máximo a violência simbólica que se pode exercer no processo de entrevista, Bourdieu destaca a necessidade de uma “reflexividade reflexa”, baseada num “trabalho”, num “olho” sociológico que permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social onde ela se realiza.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o local de pesquisa, a comunidade indígena Porto Praia de Baixo; o contexto histórico e a caracterização do município de Tefé, assim como, o contexto histórico do povo Kokama, o povo que iniciou a comunidade e que ainda predomina no local, e a luta da comunidade de Porto Praia pelo reconhecimento étnico. O objetivo é contextualizar o processo histórico de mobilização étnica do povo kokama que contribuiu para implementação da educação escolar indígena no território de Porto Praia de Baixo.

No segundo capítulo, descrevemos o referencial teórico ao contextualizar a educação escolar indígena no Brasil e enfatizar os estudos de políticas públicas base desta pesquisa; apresentamos os agentes sociais e o papel para implementação de políticas educacionais; as políticas públicas de educação escolar indígena, na comunidade de Porto Praia de Baixo, de 2011 a 2021 e a escola. O objetivo é identificar e caracterizar as políticas públicas de educação escolar implementadas na comunidade Porto Praia de Baixo.

No terceiro capítulo apontamos a visão dos moradores e professores sobre a efetividade da educação escolar indígena. Apresentamos uma análise sobre as políticas públicas de educação escolar indígena e partir dos interlocutores considerando suas percepções sobre a existência real das políticas implementadas para a educação escolar indígena no contexto comunitário e fazendo um paralelo das mesmas com as legislações vigentes.

Por fim, exibimos as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

## **CAPÍTULO I - PROCESSOS HISTÓRICOS E OS DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Este capítulo traz a descrição histórica e social sobre o local de pesquisa, a comunidade indígena Porto Praia de Baixo, localizada no município de Tefé, estado do Amazonas; o contexto histórico do município de Tefé; a caracterização geográfica e censitária do município de Tefé; o contexto histórico do povo kokama no Brasil; e a luta por reconhecimento étnico de Porto Praia de Baixo. Temos por objetivo neste capítulo realizar uma contextualização histórica da comunidade, do município e do povo ao qual pertence a maioria dos moradores da comunidade, para entendermos o processo histórico de mobilização étnica dos povos indígenas que contribuíram para a implementação das políticas educacionais.

### **1.1 Porto Praia de Baixo - A construção do Lugar**

**Figura 1: Comunidade de Porto Praia de Baixo**

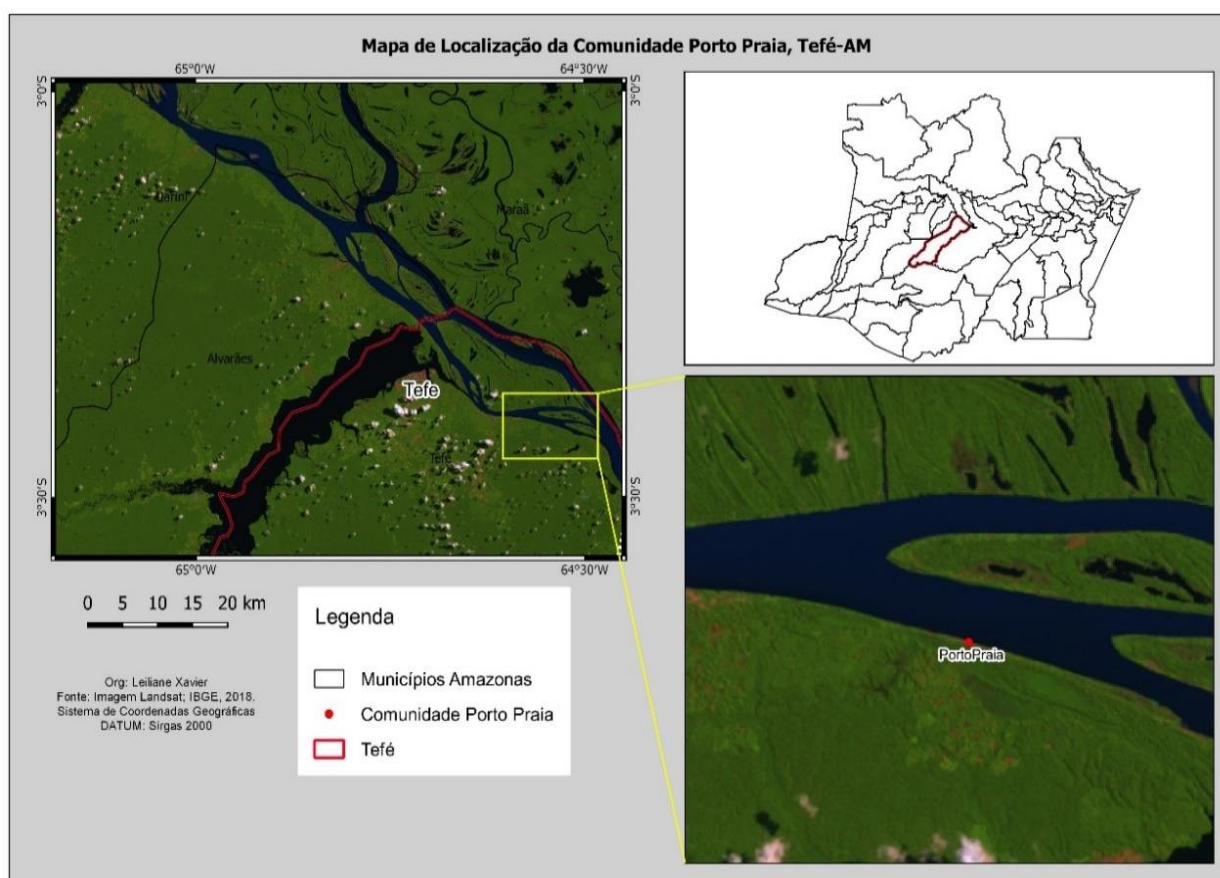


Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

A comunidade indígena Porto Praia de Baixo, local desta pesquisa, está situada no município de Tefé, estado do Amazonas, à margem direita do rio Solimões, no Paraná São Francisco. Fica distante da cidade de Tefé 28 km, o acesso  comunidade desde a cidade de Tefé, a viagem  possível por via fluvial, em canoas com motor rabeta<sup>10</sup> (meio mais usado pelos moradores) demora cerca de 1 a 2 horas e nas lanchas que fazem viagens para a Vila e microrregião de Caiambé, diariamente a viagem dura cerca de 40 minutos.

Na figura abaixo temos o mapa de localizao da comunidade indígena de Porto Praia de Baixo, com relao  cidade de Tefé. Como podemos observar, encontra-se próximo a cidade, e na margem do rio Solimões no trajeto que seguem os barcos em direo  capital Manaus.

**Figura 2: Localizao da comunidade indígena Porto Praia de Baixo**



Fonte: Imagem Landsat; IBGE, 2018.

<sup>9</sup> Paraná: Braço de rio separado deste por uma série de ilhas.

<sup>10</sup> Embarcao de pequeno porte usada pelos indígenas e ribeirinhos em Tefé, acoplado em uma canoa de tamanho variável, os mais usados os tamanhos de cinco a dez metros.

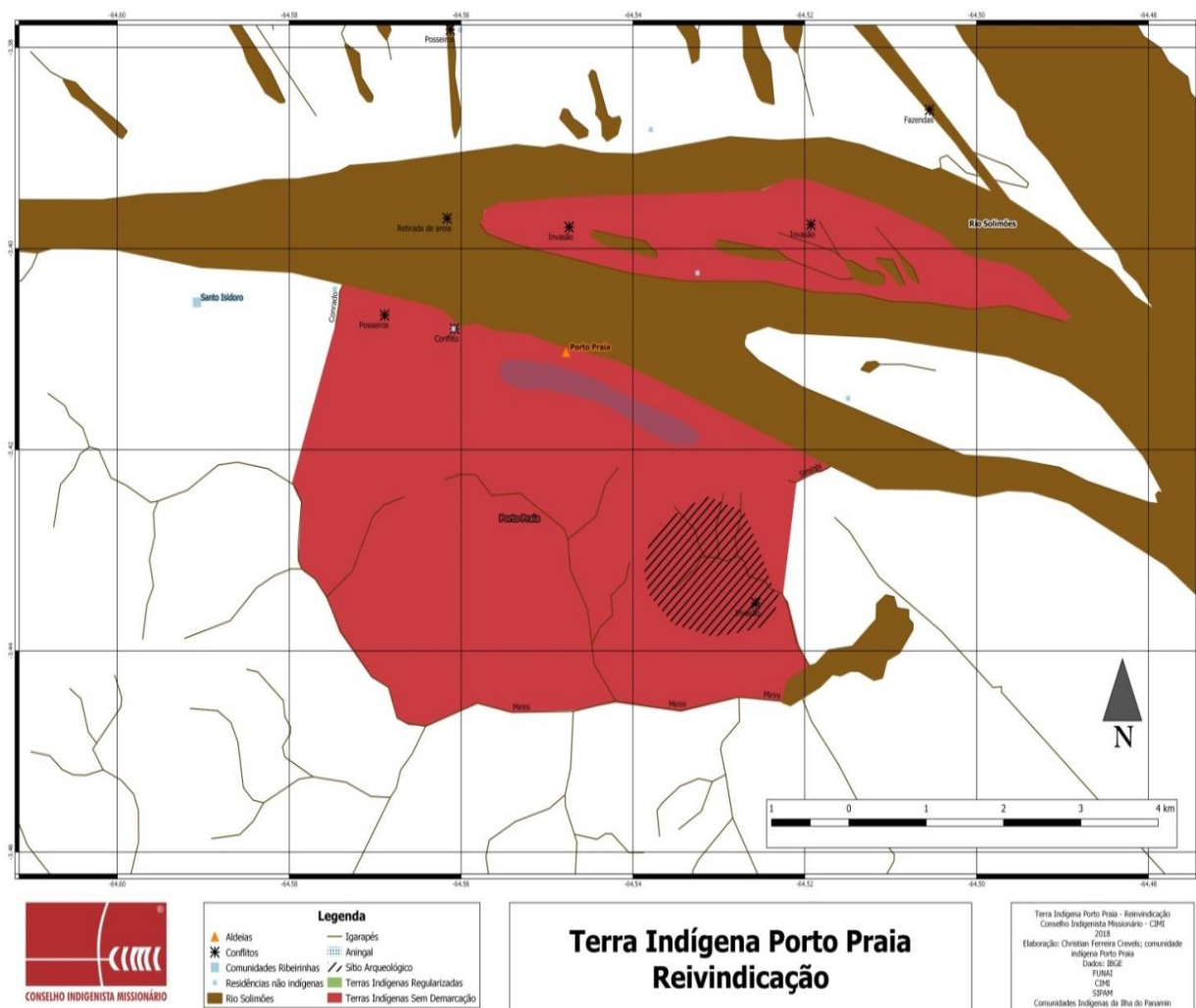
Porto Praia de Baixo é a única comunidade que fica no território indígena com o mesmo nome, em muitos documentos, e os próprios moradores também a chamam apenas de Porto Praia. Segundo o “Relatório em Prol da Demarcação da Terra Indígena Porto Praia de Baixo, município de Tefé, AM”<sup>11</sup>, elaborado pelo CIMI em 2019 e com informações coletadas durante a pesquisa, o território indígena de Porto Praia de Baixo que é reivindicado limita-se ao norte com o sítio “Ilha Nova”, ao sul com a Comunidade Mirini, ao leste com a propriedade “Centenário” e à oeste com a “Fazenda Santa Adriana”. Fica em uma área de várzea, que sofre os impactos das cheias e secas do rio Solimões, mas conta com uma área de terra firme à algumas horas da comunidade. O território indígena conta também com uma ilha em frente da comunidade, conhecida pelos moradores como “Ilha Nova” e no relatório do CIMI, 2019, ela é chamada “Ilha do Machado”, sendo uma fonte muito importante de pesca para a população.

Um resultado do relatório do CIMI 2019 foi a elaboração de mapas, com informações detalhadas sobre o território reivindicado, como observaremos na figura 3. Salientamos que o processo oficial de identificação e delimitação de Terra indígena, com o Relatório Circunstanciando de Identificação e Delimitação ainda não foi realizado pela FUNAI, até o final desta pesquisa. Com isso, a reivindicação do território pelos indígenas segue sem providências.

---

<sup>11</sup> Informações presentes no relatório: “Este relatório não se pretende um substituto ao Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação que deve ser elaborado no âmbito do processo de identificação e delimitação da Terra Indígena a ser realizado pela FUNAI como preveem o Artigo n.º 231 da Constituição Federal de 1988 e o Decreto no 1775/96, de maneira estabelecida pela Portaria no 14/96”.

**Figura 3: Área reivindicada pela comunidade Porto Praia de Baixo**



FONTE: Arquivo do CIMI (2019)

Segundo o “Relatório em Prol da Demarcação da Terra Indígena Porto Praia de Baixo, município de Tefé, AM”, realizado pelo CIMI em 2019, este território indígena possui pouco mais de três mil hectares e a Ilha Nova são mais 600 hectares. Ela não faz limites com outras Terras Indígenas já reconhecidas e não é sobreposta a Unidades de Conservação, no entanto, é sobreposta a Cadastros Ambiental Rural. Alguns desses cadastros são muito antigos principalmente onde está localizada a comunidade, e os possíveis donos já faleceram e não se tem uma reivindicação por parte dos herdeiros. Na entrevista com o Agente de Saúde

Indígena - AIS e liderança Alexandre<sup>12</sup>, em dezembro de 2021, relata que apenas a propriedade do “Centenário” está gerando uma disputa da comunidade com os proprietários. É uma área muito usada pelos moradores para a coleta da castanha.

No levantamento realizado pela Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI, em 2021, a população da comunidade Porto Praia de Baixo é composta por 115 famílias, no ano de 2021, em torno de 400 pessoas, a maioria deles se identificam como pertencentes ao grupo étnico Kokama, alguns como Ticuna e outros como não indígenas. No local é possível encontrar uma ou duas pessoas do povo Mayoruna (Matsés), Kambeba entre outros povos, isso ocorre pelas relações de casamento e a formação da comunidade, que entenderemos mais a frente.

Sobre o processo de formação de Porto Praia de Baixo um dos primeiros moradores nos relata na entrevista realizada em dezembro de 2021 a seguinte informação:

Quando cheguei aqui em 81, já depois de casado tinha o barracão da proprietária e a casa da minha irmã mais velha. Ela morava ali encima e eu fiz minha casa aqui embaixo. Ai o pessoal foi chegando por intermédio da família. No inicio éramos seis famílias, e depois foi aumentando (Valdemar, agricultor, entrevista, 2021).

A moradora Thais, na entrevista concedida em dezembro de 2021, também traz informações sobre o início da formação da comunidade, seu pai foi um agente importante na construção da comunidade, tendo várias vezes a responsabilidade de fazer o diálogo de novos moradores com os proprietários da área onde hoje se localiza a comunidade, a senhora Thais relata:

Meus pais foram um dos primeiros moradores aqui do Porto Praia, ainda na década de 70. Eles casaram e viveram aqui, desde então, com meus 12 irmãos. Aqui no início tinha um barracão, que pertencia a senhora Maria do Carmo. Ela permitiu que meu pai vivesse aqui. Ele tirava muita seringa e vendia em Tefé. Além da roça ele plantava muita juta e Malva (Thais, agricultora, entrevista, 2021).

O início da formação da comunidade de Porto Praia de Baixo se deu por volta da década de 1970, a partir dos dois relatos com os moradores e por meio dos arquivos históricos consultados sobre o local. A principal atividade desenvolvida pelos primeiros moradores foi a extração da castanha, juta, malva e o látex.

---

<sup>12</sup> A pesquisa se insere nas condições de anonimato previstas nas resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016. Doravante todos os entrevistados terão os nomes fictícios, com a profissão. O senhor Alexandre é também uma liderança muito influente na comunidade.



A trajetória do senhor Valdemar se assemelha a dos demais moradores da região. Ele veio ainda criança com pais da região, onde atualmente se localiza o município de Fonte Boa. Sua avó materna chegou a Fonte Boa ainda muito jovem, vinda do Peru.

No início de formação a área pertencia a uma senhora chamada Maria do Carmo, que concedia a permissão para os novos moradores, na prática do arrendamento. O consentimento para morar estava vinculado com a extração da castanha. Como podemos observar tanto no relato de senhor Valdemar, como no relato de dona Thais, os primeiros moradores conseguiam a autorização da proprietária da área depois dos acordos estabelecidos, ligados às relações de aviamento. Sobre este sistema muito presente na região do médio Solimões, a antropóloga Priscila Faulhaber (1987) destaca:

No médio Solimões, as relações mercantis podem ser caracterizadas pelo sistema de aviamento, mediante o qual é comercializada parte da produção agrícola (farinha juta), extrativista (castanha, seringa, madeira) e da pesca. Verifica-se na área a apropriação comunal ou familiar da terra para a produção de farinha de mandioca e a extração da castanha. Grupos de pequenos produtores rurais se formaram a partir da ocupação de terras de contratos verbais de arrendamento ou aforamento, para a extração de castanha ou a produção de farinha de mandioca (FAULHABER, 1987, p. 81).

Para Sampaio (2002), a relação conhecida na Amazônia como sistema de aviamento, é onde “o comerciante aviava mercadorias como adiantamento financeiro do empreendimento e ditava a equivalência deste capital em espécie com os produtos fornecidos por seu cliente” (SAMPAIO, 2002, p.01)<sup>13</sup>.

Como já destacamos acima, a comunidade Porto Praia foi se constituindo dentro da “propriedade” da senhora Maria do Carmo, com a sua mudança para a cidade de Tefé a área ficou sobre a responsabilidade do Américo Queiroz<sup>14</sup>, irmão da proprietária. Após alguns anos, a comunidade se organizou para comprar a área, recebendo inclusive a proposta de um político de Tefé que afirmou contribuir para a aquisição do território. Essa proposta não foi cumprida e os moradores, na expectativa do político realizar a compra, não conseguiram arrecadar o dinheiro necessário para adquirir a área.

---

<sup>13</sup> SAMPAIO, Aldo César Figueira. **O Trabalho de Sísifo: crédito a comerciantes e reprodução do sistema de aviamento. 1914-1919, 1943-1952.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento do Trópico Úmido. 27 de junho de 2002. 89 f.

<sup>14</sup> Américo Queiroz: Irmão da primeira proprietária da área onde se formou a comunidade de Porto Praia de Baixo. Gerenciou o local após a partida de sua irmã para a cidade e depois de alguns anos também saiu do local, segundo informações verbais dos moradores.

De acordo com relato dos moradores, a possibilidade de comprar a área da comunidade foi na década de 90 e para Faulhaber (1987), este período a região do médio Solimões passava por mudanças na estrutura fundiária como podemos observar a seguir.

Nos dias atuais, as alterações reais na estrutura fundiária local marcam no processo fundiário seu caráter propriamente financeiro, e acarretam a generalização da utilização da terra como objeto de compra e venda. A introdução de investimentos financeiros para viabilizar a produção de dendê, assim como em infraestrutura urbana e rodoviária pela prefeitura de Tefé e pelo governo do Estado do Amazonas vêm alterando o preço da terra no médio Solimões, diferenciando-se este preço à medida que se afasta da cidade de Tefé, centro urbano que polariza a formação econômica e-social circundante. Nota-se também a crescente especulação financeira e fundiária (FAULHABER, 1987, p. 85).

Mesmo não sendo um território demarcado, os moradores possuem direitos indígenas reconhecidos pelo Estado no âmbito da saúde e educação, e sua luta por reconhecimento de sua identidade étnica e territorial vem junto às novas mobilizações étnicas ocorridas em Tefé a partir dos anos 2000, onde “novos” grupos e comunidades buscam pelo reconhecimento indígena na região (FAUHABER, 1998).

Voltaremos a formação histórica de Tefé para entendermos melhor o processo de ocupação que ocorreu no médio Solimões que levaram muitas comunidades, inclusive a comunidade de Porto Praia de Baixo a buscar pelo reconhecimento étnico, a partir dos anos 2000.

## 1.2 Contexto histórico do município de Tefé

**Figura 4: Seminário de Tefé**



Fonte: Governo do Estado do Amazonas (2020) acesso julho de 2021.

A história sobre a formação de Tefé possui algumas contradições, os estudiosos da região destacam a versão do Padre Manoel Rebouças de Albuquerque, onde Tefé teria sido uma das últimas missões fundada pelo Jesuíta Samuel Fritz,<sup>15</sup> que percorreu entre 1686 e 1688 a região amazônica criando missões que eram administradas pelos Jesuítas (FAULHABER, 1998).

De acordo o Pr. Augusto Cabrolié Souza (1989) “entres os anos de 1686 e 1688, o padre Samuel Fritz, famoso jesuíta austríaco a serviço da Espanha e um dos maiores missionários do Novo Mundo, fundou várias Missões confiadas aos Jesuítas dos domínios da

---

<sup>15</sup> Samuel Fernandes Fritz - foi um padre missionário tcheco da Companhia de Jesus e cartógrafo à serviço da Espanha, tendo tido um papel fundamental na catequização de vários povos indígenas nas várzeas do alto rio Solimões, além de ter sido um dos grandes críticos à expansão portuguesa na região amazônica espanhola durante o século XVII. Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Samuel\\_Fritz](https://pt.wikipedia.org/wiki/Samuel_Fritz)> acesso: em 7 de maio 2021

Espanha” (SOUSA, 1989, p.9). Dentre as várias missões fundadas estava “Tefé de Azuares” está foi a última a ser fundada no período de 1687 - 1688 (SOUZA, 1989).

A formação histórica de Tefé, assim como de outras cidades do Amazonas, está ligada à presença da Igreja Católica junto à criação de Missões que possuíam como objetivo a catequização dos indígenas. Uma característica da ocupação da Amazônia destacado por Oliveira (2010), é a presença indígena:

O fator econômico fundamental para a ocupação da Amazônia, tanto para as expedições extrativistas como para o estabelecimento de aldeamentos missionários, foi o trabalho indígena, chamado pelo padre Antônio Vieira de “ouro vermelho”, sobre o qual foi erigida toda a riqueza da região (Hemming 1978). É na procura e no controle desse fator essencial de produção, para o qual não foi criada qualquer outra alternativa exitosa até a década de 1870, que colonos, religiosos e autoridades mantiveram acirradas disputas e também chegaram a uma composição entre seus interesses. (OLIVEIRA, 2010, p. 27)

No final século XVII, o território de Tefé passava por disputa entre espanhóis e portugueses, (FAULHABER, 1998). Para Rodrigues (2011), durante esse processo histórico aconteceram vários confrontos entre os expedicionários portugueses e espanhóis, que só ocorreram devido às invasões portuguesas que ultrapassaram as terras que eram dos espanhóis, invalidando o Tratado de Tordesilhas.

A cidade onde hoje é Tefé foi fundada definitivamente em 1718, quando Frei André da Costa reuniu destroços e índios e trouxe toda sua aldeia da ilha do veado para este local, logo após uma das expedições de expulsão dos espanhóis pelos portugueses (SOUZA, 1989).

As reformas de Marques de Pombal, a partir de 1750, não admitiam um poder paralelo no Estado Português, com isso conseguiu expulsar os jesuítas das colônias, alegando que a Companhia de Jesus agia como um poder autônomo no Estado Português, conseguindo retomar vários territórios das Missões Jesuítas. Com isso, Pombal põe fim ao modelo teológico de colonização praticado pela igreja católica e insere um modelo de colonização do Estado Português.

Os territórios passam a ser gerido pelo estado Português e a Igreja Católica diminui sua relação política em muitos lugares do Brasil. Isso se deu a partir da Lei de 6 de junho de 1757, que determinava:

“Expulsar os espanhóis desse território; Elevar a Vila e Lugar as aldeias catequizadas, de acordo com o número de pessoas existentes; Dar nome de origem português às Vilas e Lugares elevados; Nomear um diretor a cada Vila e um Administrador a cada Lugar”. (SOUZA, 1989: p. 14).

Esta lei determinou a expulsão dos espanhóis da região atual de Tefé, em 1757 a Missão recebeu um novo nome e elevada a categoria Vila de Ega em 1759.

De acordo com Souza (1989), a região de Tefé permaneceu sendo disputada por portugueses e espanhóis e, em 1778, Manoel da Gama Lobo D'Almada, governador da Capitania faz uma nova expulsão dos Espanhóis do Solimões, mandando uma escolta portuguesa os acompanhar até Loreto, no Peru. Ele também deixa isso claro na seguinte passagem:

Os tratados de Madrid (13/01/1750) e de Santo Idelfonso (01/10/1777), não resolveram plenamente as questões de limites no norte do Brasil, entre Portugal e Espanha. Desta feita, em 1781, novamente Ega foi sede dos comissários dos dois países, até que se chegasse ao final das negociações. O comissário português era Chermont e o espanhol era Ramon Pizarro, que permaneceram aqui até quando concordaram com o marco do anti-paraná, daí foram substituídos por Chermont por João Pereira e Pizarro pelo General Requeña. Requeña foi quem chegou primeiro em Ega, trouxe toda a família, uma corte completa até professores de Latim e Francês para os seus filhos. (Souza, 1989, p. 15)

A categoria de cidade ocorreu pela Resolução Provincial n.º44, de 15 de junho de 1855, com o nome Tefé (SOUZA, 1989). Sobre o nome Tefé “é originário, segundo historiadores, do Tapi ou Tapé, derivação de uma extinta tribo de índios Tupébas ou Tapibas e que desta grafia – Tapi ou Tapé surgiu o nome Tefé (RIBEIRO 1996, apud RODRIGUES, 2011)”.

Sobre as características de colonização de Tefé no Médio Solimões, Faulhaber (1998) destaca como uma área de colonização antiga, caracterizada pela sujeição da pequena produção agrícola, extrativista e da pesca às relações de clientela, dada sua inserção no via relações mercantis. A área é caracterizada pela formação de comunidades ribeirinhas, caracterizadas como agrupamentos residenciais de famílias de pequenos produtores mercantis, sendo suas relações interpessoais reguladas por vínculos de parentesco e compadrio.

De acordo com Rodrigues (2011), por ser uma área de disputa em função de sua posição geográfica, Tefé foi consolidando a sua centralidade no Amazonas, sendo comprovado, posteriormente, com a instalação do Comando da Aeronáutica, Marinha e Exército, e principalmente, por se tornar um centro de difusão de conhecimento, além de se tornar parada obrigatória dos expedicionários que desbravavam a Amazônia.

Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o município é constituído do distrito sede. Nos quadros de apuração do recenseamento geral de 1-IX-1920 (dados do

IBGE), o município é constituído de sete distritos: Tefé, Caimbé, Caiçara, Uarini, Jubará, Santa Fé de Japurá e Jauató. Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o município é constituído do distrito sede, sendo que os distritos fizeram parte do distrito sede município de Tefé, como zona administrativa.

Sobre a população da região de Tefé até o ano 1880, conforme os relatos do padre Constantino Tastevin<sup>16</sup>, a população do Solimões era composta, sobretudo, de “índios mais ou menos civilizados”, ou de mestiços de brancos e “índios”. Seguiu a imigração dos mulatos e dos brancos da corte, expulsos de seus lares pela fome ou pela esperança de adquirir fortuna na exploração da borracha. Ele destaca que os últimos imigrantes se decepcionaram nas florestas do Juruá, do Jutáí ou do Japurá e vieram estabelecer-se sobre o Solimões, onde a vida parecia mais fácil e mais independente, pela proximidade com a capital, e as mercadorias importadas menos caras e as de exportação menos ligadas com custos de transporte (Tastevin, 2008).

Em meados do século XIX Tastevin descrevia em seus relatos a característica dos indígenas no Solimões como “os índios do Solimões estão quase todos assimilados ou em vias de assimilação rápida, com exceção talvez dos Mura do Autás, que são os mais numerosos e guardam assim sua individualidade”. (Tastevin, 2008, p. 33).

Neste processo de formação da população de Tefé encontram-se vários grupos étnicos entre eles os Kokama que hoje formam a Comunidade Indígena de Porto Praia. Tastevin já descrevia essa junção de povos em seus relatos:

Encontram-se em torno de Tefé muitos Miranha descidos do Cauinari, afluente do Caquetá; e sobre as ilhas do Solimões os Cocama e os Omaguas vindos do Peru, com muitos outros índios peruanos mais ou menos civilizados; e os Ticuna, cujo centro é Calderon, a montante de São Paulo de Olivença, sobre a margem direita do Solimões e sobre o Cupataná, em direção à boca do Jutáí. (Tastevin, 2008, p. 33)

Atualmente a “reorganização social” presenciada na comunidade indígena de Porto Praia de Baixo, e no município de Tefé, pode ser entendida pelo processo de “territorialização” na concepção de Oliveira (2006, p. 22), que significa “i) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica

---

<sup>16</sup> Tastevin: nasceu dia 21 de fevereiro de 1880, na Bretanha, e morreu em 1962, no Seminário de Missões de Chevilly LaRue. Foi missionário na Amazônia, sediado na Missão Boca de Tefé, entre 1906 e 1926. Este período foi interrompido por quatro anos durante a guerra, em que serviu à França inicialmente como cabo de artilharia, enfermeiro, interprete, dela saindo como sub-oficial (Berger:1984:520). Em sua estada na França conheceu Paul Rivet, com quem já havia entrado em contato através do Diretor do “Museu do Pará”, buscando, em carta datada de 7 de junho de 1941, orientação para seus estudos etnológicos. (FAULHABER, 1998, p. 124).

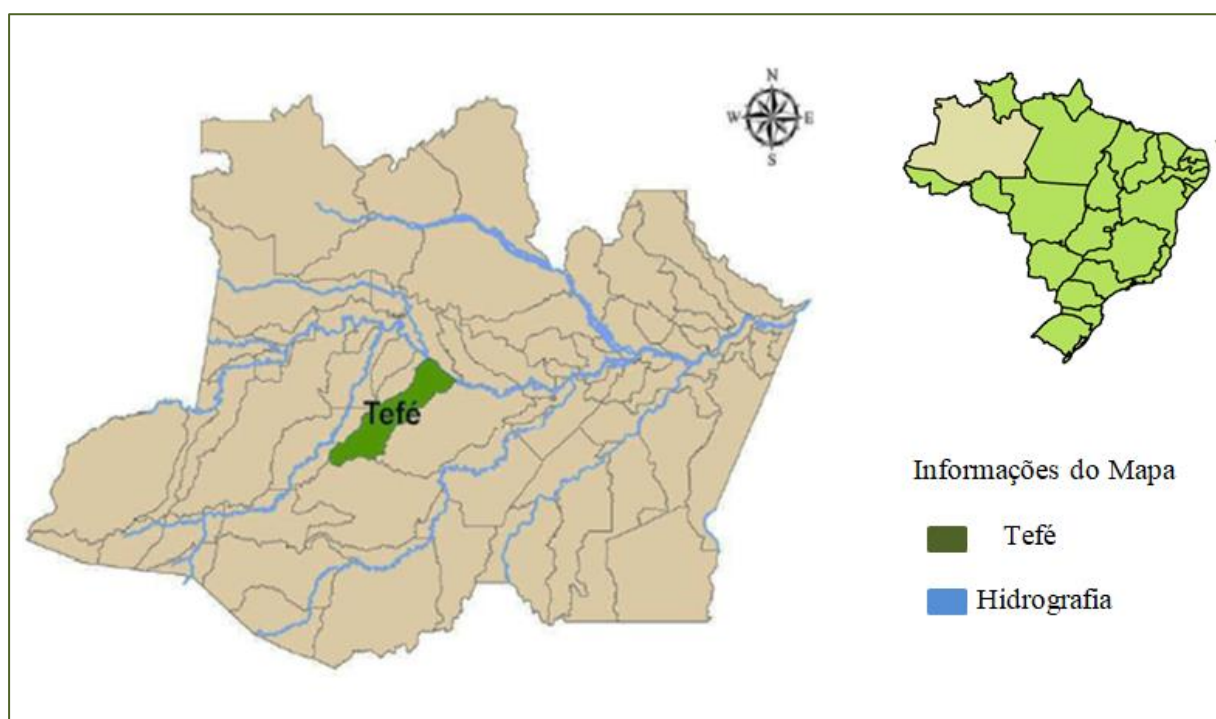
diferenciadora; ii) a constituição de mecanismos políticos especializados; iii) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; iv) a reelaboração da cultura e da relação com o passado”, onde são presenciados “novos processos de territorialização” (ALMEIDA, 2008, p. 29).

Com isso, a formação de Tefé e sua referência no Amazonas trouxeram inúmeros povos em vários momentos de sua história. Entre eles o povo kokama que foi vivendo nas comunidades próximas à Tefé e na própria cidade. Ainda neste capítulo veremos como foi a trajetória do povo kokama e como eles foram ocupando o Alto e médio Solimões. Antes disso, temos a caracterização do município de Tefé.

### 1.3 Caracterização Geográfica e Censitária do Município de Tefé

A comunidade indígena de Porto Praia de Baixo está localizada no município do Tefé, que está situado na Mesorregião do Centro Amazonense, sua área é de 23.692,223 km<sup>2</sup>. O Município de Tefé limita-se ao norte com o município de Maraã; a oeste com os municípios de Alvarães e Carauari; ao sul com o município de Tapauá; e a leste com o município de Coari, segundo demonstrado na figura 05.

**Figura 5: Localização do município de Tefé**



Fonte: IBGE, <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/tefe.html>, acesso 2021, Organizado por Nelma Catulino, 2022.

A cidade de Tefé encontra-se distante a 523 quilômetros da capital Manaus, o acesso se dá por vias fluviais e aéreas. Os Barcos saem diariamente do Porto de Manaus, em horários variáveis, e a viagem dura em torno de quarenta (40) horas, com escala nos Municípios de Codajás e Coari. As *lanchas*<sup>17</sup> também saem quase diariamente do Porto de Manaus e a viagem dura em torno de doze (12) horas. Por via aérea o deslocamento da Capital até Tefé pode ser realizado alguns dias durante a semana e a viagem dura em torno de uma (1) hora.

Se tratando de uma cidade no meio da Amazônia, as possibilidades de acesso são maiores que à maioria das cidades do Amazonas, isso se dá entre vários motivos: grande fluxo de pessoas em Tefé, que não veem necessariamente para a cidade, mas passam por Tefé para chegar aos Municípios vizinhos que não possuem esse deslocamento direto com a Capital; e sua estratégica localização no rio Solimões junto à foz de rios como Juruá e Japurá.

A partir dos dados coletados na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) podemos entender sua referência na região e como se encontram suas condições econômicas, educacionais e de saúde, uma das melhores da Região do Médio Solimões. Segundo os dados do IBGE em 2019, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 1,8 salários mínimos. A proporção de pessoas “ocupadas”<sup>18</sup> em relação à população total era de 10.2%. Comparando esses dados com os demais Municípios do Amazonas, Tefé ocupa a vigésima sexta posição para a média mensal de salários mínimos dos trabalhadores formais e na quinta posição em relação à população “ocupada”. Analisando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, Tefé possui 42.9% da população nesta categoria, o que o colocava na posição 60 de 62 dentre as cidades do estado.

Ainda de acordo com fontes do IBGE (2010), Tefé possui 93,9% de taxa de escolarização para as crianças de 6 a 14 anos, ocupando a décima segunda posição em relação aos municípios do Amazonas. O Produto Interno Bruto (PIB) de 2018 foi 15.530,32 sendo o oitavo lugar no Estado.

A taxa de mortalidade infantil de 2019 foi de 12,97 óbitos por mil nascidos vivos, com isso o município ocupa a quadragésima nona colocação dentre os 62 municípios.

Como podemos conferir na tabela 01 a população de homens e mulheres cresceu relativamente entre 1991 a 2000, já no ano de 2010 essa população diminuiu no município, apesar de o CENSO 2020 não ter sido realizado pelo IBGE é muito provável que a população

---

<sup>17</sup> Lanchas: embarcações pequenas que transportam passageiros.

<sup>18</sup> Ocupadas: termo usado pelo IBGE às pessoas que exercem atividade profissional (formal ou informal, remunerada ou não) durante pelo menos 1 hora completa na semana de referência da pesquisa.



tenha voltado a subir por razões como a Instalação do Centro de Estudos Superiores de Tefé, assim como várias Faculdades de ensino privado, a ampliação dos serviços públicos e do desenvolvimento da economia regional.

**Tabela 1: População de Tefé nos três últimos Censos.**

<u>Ano</u>	<u>1991</u>	<u>2000</u>	<u>2010</u>
<u>Mulheres</u>	<u>26.458</u>	<u>31.512</u>	<u>29.935</u>
<u>Homens</u>	<u>27.579</u>	<u>32.945</u>	<u>31.518</u>
<u>Total</u>	<u>54.037</u>	<u>64.457</u>	<u>61.453</u>

1.

Fonte: IBGE, Censo, 2010.

Procura-se ilustrar na tabela acima o índice de crescimento populacional no município de Tefé até os anos 2000, que está ligado ao crescimento econômico do município, a partir, da “reocupação” da Amazônia na década de 60 fomentada pelo Estado brasileiro. Nos estudos de Priscila Faulhaber aborda a questão fundiária no médio Solimões e destaca que “a cidade de Tefé é desde 1974 o eixo central do polo Juruá-Solimões, definido pelo Programa POLAMAZÔNIA<sup>19</sup>, do Ministério do Interior. Esta cidade polariza a formação social circundante, atraindo para si a população de rios como o Japurá, nos quais se observa o despovoamento” (FAULHABER, 1987, p.80).

A população indígena no Município de Tefé, segundo a base de dados do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e dados da Coordenação Técnica Local (CTL) da FUNAI em Tefé, existe dez povos indígenas, sendo eles: Apurinã, Kaixana, Kambeba, Kokama, Madijha, Matsés (Mayoruna)<sup>20</sup>, Miranha, Mura, Ticuna e Witoto. Eles estão divididos em treze (13) territórios indígenas: Barreirinha (Caiambé), Barreira da Missão<sup>21</sup>, Ilha do Panami (Boara/Boarazinho), Bom Futuro, Bonfim, Genipáua, Andiroba, Monte Sinai, Nossa Senhora de Fátima do Catuá, Patauá, Porto Praia de Baixo, Projeto Mapi e Severino. Apenas a Barreira da Missão é demarcada, as demais se encontram sem providências ou aguardando providências junto ao órgão regulador, neste caso, a FUNAI através do Ministério da Justiça.

<sup>19</sup> Programa Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia

<sup>20</sup> Mayoruna é o termo usado para se referir aos Matsés na região de Tefé.

<sup>21</sup> Inicialmente identificada como Terra Indígena Cocama, Cambeba e delimitada em 6 de janeiro de 1983, no Município de Tefé, sua homologação e registro foi publicada no dia 30/10/1990 <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3973> acesso, junho 2021.

Na tabela 02 podemos observar Terras indígenas sem providência e à Terra indígena demarcada, mas além destas, outros territórios são reivindicados no município de Tefé, no entanto, eles ainda não fazem parte dos registros da Coordenação técnica Local da FUNAI, de Tefé, até o ano de 2021.

**Tabela 2: Territórios Indígenas de Tefé.**

<b>TERRITÓRIO INDÍGENA</b>	<b>COMUNIDADES INDÍGENAS</b>	<b>GRUPO ÉTNICO</b>	<b>SITUAÇÃO</b>
Andiroba	Andiroba	Kokama	Sem providências
Barreira da Missão	Barreira de Cima	Kaixana, Kambeba, Miranha, Tikuna	Registrada
	Barreira do Meio		
	Barreira de Baixo		
	Betel		
Bom Futuro		Tikuna	Sem providências
Bonfim	Bonfim	Miranha	Sem providências
Barreirinha	Barreirinha	Tikuna	Sem providências
Genipáua	Genipáua	Kanamari	Sem providências
Ilha do Panamin	Boara de Cima	Kokama	Sem providências
	Boara		Sem providências
	Boarazinho	Kambeba	Sem providências
	Canata-aietu	Kokama, Kambeba	Sem providências
Nossa Senhora de Fátima	Nossa Senhora de Fátima	Kokama	Sem providências
Patauá	Patauá	Kambeba	Sem providências
Porto Praia de Baixo	Porto Praia de Baixo	Kokama, Ticuna	Sem providências
Projeto Mapi	Projeto Mapi	Kaixana	Sem providências
Monte Sinai	Nova Esperança	Kokama	Sem providências
	Monte Sinai		
Severino	Severino	Apurinã	Sem providências

Fontes: Tabela organizada pela autora, a partir de dados do CIMI, 2020 e FUNAI (CTL-Tefé), 2021.

Apesar de todas as problemáticas que o crescimento populacional trouxe ao município de Tefé, a demarcação de Terras indígenas não caminhou na região. O único processo de Demarcação teve início ainda na década de 1970 e sua conclusão com o registro da Terra Indígena Barreira da missão no ano de 2010.

## 1.4 O povo Kokama no Brasil

A partir de trabalhos de pesquisa dos autores Almeida e Rubim (2012); Viegas (2014); Altaci Rubim (2016); e Deyse Rubim (2016); faremos um breve histórico sobre a presença do povo Kokama, no Brasil para compreendermos mais adiante a “emergência da identidade coletiva Kokama” (ALMEIDA E RUBIM 2012), que os autores apontaram no Alto Solimões, e vem ocorrendo nos últimos 20 anos, na comunidade indígena kokama de Tefé, Porto Praia de Baixo.

Os Kokama são um povo historicamente presente na fronteira entre o Brasil, Peru e Colômbia, no Brasil vivem em comunidades do Alto e Médio rio Solimões e na periferia de Manaus (VIEGAS, 2014). É um povo que passou por inúmeros processos violentos baseados em perspectivas assimilacionistas ocasionadas pelas políticas de colonização e, posteriormente, pela formação e manutenção da presença dos territórios dos estados nacionais.

Altaci Rubim (2016) em sua tese intitulada “o reordenamento político e cultural do povo Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru” analisa os diferentes processos de territorialização da língua Kokama na Amazônia e seus efeitos sobre as formas organizativas consolidadas, primordialmente sobre a língua, a partir de mobilizações étnicas do seu povo. Neste trabalho ela traz alguns pontos sobre o processo de ocupação Kokama como originários do Peru:

As primeiras referências aos Kokama, fornecidas por exploradores e missionários nos séculos XVI e XVII, situam os seus principais assentamentos no médio e baixo rio Ucayali, afluente do Amazonas peruano. No século seguinte, os Kokama faziam parte da heterogênea população indígena que habitava a missão de São Joaquim dos Omáguas, estabelecida no baixo Ucayali. Em 1854, eles voltam a ser citados na cidade de Nauta, também localizado no baixo curso deste rio. Neste mesmo ano são localizados no alto rio Purus, nele penetrando possivelmente devido à proximidade de suas cabeceiras com o médio Ucayali. (Freitas (2002, p. 28) apud, Altaci Rubim, p. 28)

Segundo informações do Instituto Sócio Ambiental – ISA (2021)<sup>22</sup> sobre a população Kokama, no princípio do século XX, a população que habitava o Amazonas peruano, nas proximidades da cidade de Caballocha, começa um movimento continuado de migração rumo ao alto Solimões, no Brasil. A maior parte do grupo, certamente, ainda permaneceu no

---

<sup>22</sup> Site: ISA – Instituto Socioambiental. (<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kokama/450>) Acesso em: 10/04/2021.

território de origem, citados em 1936, aldeamentos kokama localizados no Ucayali entre as cidades de Iquitos e Contamana, bem como no baixo curso do rio Tapiche. Segundo documento de 1943, aqueles que haviam imigrado para o território brasileiro ao longo do Solimões fixavam-se, entre outros locais, nos paranás de Tauaré, das Panelas e da Floresta.

Ainda sobre o povo Kokama e seu deslocamento para o Brasil Altaci Rubim (2016 p. 33) relata que:

Há evidências arqueológicas de que os Kokama chegaram ao Peru “... como ya sabemos, a Moyobamba, como reducto de una masiva migración procedente del Matogroso en época anterior a la conquista de la Amazonía, entre 1.539 e 1549” (OCHOA, 2002, p.185) século XVI e retorna 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 (ALTACI RUBIM, 2016 p. 33).

Assim, agentes externos, como a inserção nas missões, em um primeiro momento da história do contato, aliada às frentes extrativistas que se instalaram na região do alto Amazonas alguns séculos depois, desencadearam o deslocamento de muitos grupos indígenas de suas áreas tradicionais. É também em decorrência das realidades sociais impostas que, em fins do século XIX, parte dos Kokama desloca-se do Peru e Colômbia ao Brasil, inserindo-se no esquema de exploração da seringa (ISA, 2021).

No trabalho de Deise Rubim (2016) com o título “Traçando novos caminhos: ressignificação dos Kokama em Santo Antônio do Içá, Alto Solimões – AM”, um de seus objetivos é compreender os problemas relacionados ao papel do “ser índio kokama” na atualidade e sua luta contínua pela reafirmação de sua identidade, e retrata a trajetória do povo Kokama no século XIX, considerando que:

Foi o século XIX que marcou profundamente a trajetória dos povos indígenas, principalmente dos Kokama, pois a legislação imperial da época instituiu incentivos para escravização e colonização dos índios, dentro de seus próprios territórios, “roubando-lhes” seu espaço, sua cultura e sua liberdade. Oliveira (1997) relata o rompimento na “relação étnica”, pois a conexão entre o sentimento de pertencimento étnico e um lugar de origem específico, onde o indivíduo e seus componentes mágicos se unem e identificam com a própria terra, passando a integrar um destino comum; foi corrompido e os índios tiveram o mesmo destino nessa “transação cultural”.

A extração da borracha foi o apogeu para utilização da mão-de-obra indígena, os mesmos foram levados a mudar seu modo de vida, que antes era baseado na pesca e na agricultura, passaram então a extrair madeira e caçar animais com peles de valor comercial. Todas essas transformações ocorreram devido à realidade social vivenciada naquele contexto, que os levou ao deslocamento geográfico, para que pudessem trabalhar na exploração da seringa. (Deyse RUBIM, 2016, p.40)

Neste processo de assimilação vivido pelo povo Kokama a extração da borracha teve uma um papel importante, como descrito por Deyse Rubim (2016), e Heck (2005) acrescenta:

Muitos dos povos indígenas sobreviventes, que se refugiaram nas terras firmes dos altos dos rios, foram posteriormente alcançados pelo extrativismo da borracha, para o qual foram trazidas levas de nordestinos que, mantidos na condição de semi-escravos pelo sistema de aviamento, viram-se obrigados a invadir territórios indígenas pela força. Milhares de índios e nordestinos morreram para sustentar a opulência da elite da borracha (HECK, 2005, p. 240 *apud* SILVA 2019, p.33).

Altaci Rubim (2016), também destaca o período de exploração da borracha como muito influente nas mudanças de territórios ocorridas com povo Kokama.

O comércio fluvial, conhecido como regatão, vendia espingarda, ferramentas, anzóis, tecidos, álcool e outros, um comércio feito pelos Kukama-Kukamiria que abastecem com o pescado o mercado regional até os dias atuais. Vale ressaltar que, durante o período de extração da borracha, ocorreu mais uma vez uma mudança nas bases da sociedade do povo Kukama-Kukamiria (muitas famílias saíram de suas localidades, de seus territórios e foram para lugares distantes) em busca de “[...] recoletar diretamente o apreciado látex [...]” Rivas (2003, p.12), que vai do final do século XIX ao século XX (ALTACI RUBIM, 2016, p.33).

Para Deyse Rubim (2016) as missões religiosas, também assumiram um papel crucial no processo de negação da identidade indígena, assim como os colonizadores portugueses e as frentes extrativistas que impunham trabalhos escravos e forçavam os índios a adotar sua cultura, a se comunicar através da língua portuguesa e a viver como brancos.

Diante das violentas políticas integracionistas, descritas até aqui, o povo Kokama passou por um longo período de “invisibilidade”, como afirma Santos (2014)<sup>23</sup>:

No Brasil os Cocama só se fizeram visíveis como um “povo indígena” frente ao Estado a partir década de 1980, exigindo direitos por ocasião da regularização de terras indígenas Ticuna no Alto Solimões, uma vez ambos os povos viviam nas mesmas áreas. Suas reivindicações por reconhecimento e direitos, no entanto, são mais antigas (SANTOS, 2014, p.03).

Neste período de invisibilidade a língua falada pelos indígenas pertencentes ao povo foi se inserindo neste contexto. Altaci Rubim (2016) destaca alguns aspectos importantes sobre a língua do povo Kokama, assim como, a trajetória deste povo.

No Brasil, especialmente na Amazônia, são poucos os falantes da Língua Kokama. O atlas das línguas em perigo de extinção aponta que a língua Kokama é uma das

---

<sup>23</sup> Rafael Barbi Costa e Santos - *Direito: posse e maestria entre os Cocama da foz do Jutai/AM1*, 2014

190 línguas indígenas na lista de extinção (MOSELEY, 2010). Porém, o povo Kokama tem lutado contra esse processo de perda. Para Vallejos (2010, p. 28): “[...] apesar de haver aproximadamente 20.000 mil Kokama, a língua está seriamente ameaçada [...]”<sup>10</sup>, sendo que no Peru se encontra em perigo de extinção e no Brasil a situação é crítica, segundo o mapa da Unesco de línguas no mundo em perigo de extinção. (ALTACI RUBIM, 2016, p. 27).

Na comunidade indígena de Porto Praia de Baixo, esta segue sendo a realidade, durante a convivência da pesquisadora, antes da pesquisa (2016 - 2019) no trabalho para o CIMI, não foi possível identificar nenhum relato de falante da língua Kokama, mas muitos relatos de que os pais e avós dos mais velhos falavam uma língua indígena, provavelmente o Nheengatu ou Língua Geral. O fato da comunidade não falar uma língua indígena muitas vezes é usado como mecanismo para reforçar aos não indígenas o preconceito de que esses não são “índios de verdade”.

Na tese de doutorado da pesquisadora Viegas (2014) intitulado “Línguas em rede: para o fortalecimento da língua e da cultura Kokama” é abordado sobre o silenciamento da língua kokama.

A língua Kokama falada no Brasil, desde a primeira metade do século XX, passou a não ser mais transmitida para as novas gerações e a partir de 1980 teve acelerado o processo de obsolescência, ou seja, processo onde uma língua deixa de ser usada como meio de comunicação e caminha para a extinção (VIEGAS, 2014, p. 170).

A autora comenta sobre as tentativas mais recentes de reverter esse quadro sobre a língua kokama no Brasil.

Atualmente, os falantes da língua Kokama no Brasil estão bastante idosos e, na maioria das vezes, não transmitem mais a língua para seus filhos e netos. Entretanto, vários Kokama tentam presentemente, reverter essa situação. Tem sido confirmada a importância do intercâmbio dos professores e articuladores Kokama nas comunidades e nas universidades, para assim fortalecer a língua e a cultura (VIEGAS, 2014, p. 170).

Para Viegas (2014) o fato de os Kokama terem sido considerados “extintos” por Darcy Ribeiro em 1957, refere-se à integração desses índios à sociedade nacional e com isso a perda da identidade étnica. Portanto, a língua e a identidade kokama passaram por um longo período de “silenciamento”, no Brasil “a emergência da identidade coletiva Kokama” (ALMEIDA e RUBIM, 2012) se tem início na década de 1980, desencadeando um movimento coletivo no Solimões posteriormente.

As mudanças ocorridas no povo Kokama, descrito por Deyse Rubim (2016) foi no contexto social, não somente em termos demográficos, mas também em relação a sua própria cultura, os Kokama viveram no Brasil de maneira incomum, se comparados ao seu modo de vida nas comunidades peruanas. Pois, no território brasileiro, as relações sociais se deram não somente com os não-indígenas, mas também com diversos povos indígenas, que passaram pelo mesmo processo de “mudança social”.

Para Silva (2017), a história oficial, dentre suas diversas características, é construída a partir de silenciamento. A tentativa de apagamento da presença indígena na Amazônia, que reserva o lugar do indígena junto à noção exótica do senso comum, revela um processo etnocida cordial (Beltrão e Lopes, 2014), onde cidades foram construídas, monumentos erguidos e pessoas mortas, encarceradas ou sacrificadas, e descer o Rio Solimões foi um dos movimentos necessário para a sobrevivência dos indígenas Kokama, que hoje habitam vários territórios no Amazonas.

Para Deise Rubim (2016) foi na década de 90 que surgiu o crescimento das comunidades indígenas Kokama ao longo do Solimões reivindicando a demarcação de seus territórios. Algumas comunidades brasileiras Kokama localizadas no Alto Solimões, em 1996, contestaram os limites das terras indígenas Évare I e II, localizadas no município de Tabatinga, São Paulo de Olivença e Santo Antônio do Içá, demarcadas como TIs dos Ticuna, alegando que esses territórios também lhes pertenciam.

Viegas (2014) aponta para os preconceitos vivenciados pela população Kokama por não falarem mais a sua língua nativa como já destacamos em várias partes deste trabalho e não difere dos relatos dos moradores da comunidade de Porto Praia de Baixo.

Nos últimos anos os Kokama sofreram muitos preconceitos, de forma contraditória, por não falarem mais a sua língua, como se isso tivesse sido algo voluntário, tanto por parte dos Tikuna como pelos não indígenas. Como visto anteriormente a estratégia do “silêncio”. Foi justamente a única forma encontrada para sobreviverem. Mas o uso da língua Kokama em suas diversas formas (oral, textos, áudios, vídeos, etc.) tem mostrado como a língua tem sido, para os Kokama uma das referências de identidade étnica e de reconquista (VIEGAS, 2014, p.178).

No município de Tefé até o ano de 2021, através de dados da FUNAI e do CIMI, como observado na tabela 02, são oito aldeias Kokama, sendo elas Porto Praia de Baixo - local desta pesquisa, situada na margem direita do rio Solimões; Andiroba - situada na estrada da agrovila; Nova Jerusalém – situada no Igarapé Açú no Rio Tefé; Boará e Boará de Cima –

situadas à margem esquerda do Rio Solimões; e Nossa Senhora de Fátima – situada no lago do Catuá; Nova Esperança e Monte Sinai.

Mesmo que a Comunidade Indígena de Porto Praia de Baixo, em sua grande maioria se considere pertencentes ao povo Kokama, e não se falará o contrário, revela muito daquilo que João Pacheco de Oliveira (2004) denomina “emergência das novas identidades”. As novas identidades trouxeram novas demandas a grupos indígenas que devido todo o processo civilizatório já não se reconheciam como indígenas. Neste contexto, novos agentes sociais foram inseridos no debate político para discutir, direitos e políticas públicas referentes a essas populações indígenas. São esses agentes sociais e o papel que eles desempenharam para implementação de políticas educacionais no município de Tefé, especificamente na comunidade de Porto Praia, que abordaremos no segundo capítulo.

### **1.5 Porto Praia de Baixo e a luta por reconhecimento de sua identidade étnica**

Em meados dos anos de 1990, os moradores de Porto Praia começam a discussão sobre suas condições étnicas, esta movimentação ocorreu na região do médio Solimões. A região corresponde a quatorze municípios, são eles Tefé, Alvarães, Uarini, Maraã, Japurá, Coari, Fonte Boa, Jutai, Juruá, Carauari, Itamarati, Eirunepé, Envira, e Ipixuna.

Vários povos indígenas no Brasil passam por um processo de “reconhecimento étnico” o que leva a vários questionamentos sobre a sua identidade. Questionamentos efetuados pelo Estado e pelas populações não indígenas, e a categoria caboclo às vezes surge no discurso para deslegitimar a identidade indígena. Foi uma categoria usada para classificar a população rural da Amazônia, era uma categoria de classificação usada pelos moradores de Porto Praia de Baixo, antes do reconhecimento como indígena.

Para entendermos mais sobre a categoria caboclo usada na Amazônia usamos como referência os livros de Eduardo Galvão (1955)<sup>24</sup> onde ele narra sobre a vida religiosa de uma comunidade no Baixo Amazonas e o trabalho de Deborah de Magalhães Lima -Ayres (1999)<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> GALVÃO, Eduardo – **Santos e visagens: um estudo da vida religiosa de Ita/Amazonas**. São Paulo. Cia. Ed. Nacional. 1955 (1ª ed. 1954)

<sup>25</sup> LIMA-AYRES, Déborah M. A construção histórica da categoria caboclo. Sobre estruturas e representações sociais no meio rural. In: Novos Cadernos NAEA, vol. 2, n.º 2, UFPA. 1999.



A categoria, caboclo, pode ser interpretada no discurso acadêmico de diversas formas como categoria mediadora entre o dentro e o fora, o interior e o exterior, e não pode ser apreendida em descontinuidades e rupturas, conceituais ou práticas, entre um espaço regional e um tempo colonial, e os espaços e tempos pós-coloniais, translocais ou transnacionais (RODRIGUEZ, 2006)<sup>26</sup>.

No livro, “Santos e Visagens: um estudo da vida religiosa de Ita/Amazonas” de Galvão (1955), podemos encontrar algumas formas de uso de “caboclo”, como “as características físicas são usadas, o mais das vezes, de modo impreciso, para acentuar posição social. Assim, um carregador de água, branco como poucos na comunidade, era classificado como caboclo, no sentido racial e social dessa designação”. (GALVÃO, 1955, p. 28).

Nos anos 80, no Brasil, os trabalhos na área da ecologia, desenvolvimento e história econômica, a categoria caboclo foi usado para se referir ao campesinato amazônico. A categoria “caboclo”, na região Amazônica, tem uma relação direta com os povos indígenas. Em alguns momentos essas definições podem ser usadas para mesmos grupos sociais por pessoas que não pertencem ao grupo. A validade da categoria “índio” há muito mais tempo se estabeleceu na sociedade brasileira e assim ajuda a compreender como um rótulo de identificação, semelhante ao de caboclo, ganhou significado concreto e foi aceito por quem o recebeu (LIMA AYRES, 1999).

Para Lima Ayres (1999), de todas as formas colocadas aqui, a palavra “caboclo” aparece como uma “categoria de classificação social”. É também usado na literatura acadêmica para fazer referência direta aos pequenos produtores rurais de ocupação histórica. Na antropologia, a definição de caboclos como camponeses amazônicos é objetiva e distingue os habitantes tradicionais dos imigrantes recém-chegados de outras regiões do país. Ambas as acepções de caboclo, a coloquial e a acadêmica, constituem categorias de classificação (LIMA AYRES, 1999). Em seus estudos Deborah Magalhães esclarece sobre os usos da categoria, “caboclo”:

A categoria, caboclo, é complexa, ambígua e está associada a um estereótipo negativo; no uso acadêmico, refere-se aos pequenos produtores rurais de ocupação histórica, também classificados como camponeses (...) no sentido coloquial, o caboclo é uma categoria de classificação social complexa que inclui dimensões geográficas, raciais e de classe (...) na região amazônica o termo é também empregado como categoria relacional; o termo identifica uma categoria de pessoas que se encontra em uma posição social inferior em relação ao locutor (...) os parâmetros desta classificação coloquial incluem a qualidade rural, descendência

---

<sup>26</sup> RODRIGUES, Carmen Izabel. **Caboclos na Amazônia: a identidade na diferença.** – Novos Cadernos NAEA. v. 9, n. 1, p. 119-130, jun. 2006, ISSN 1516-

indígena e “não civilizada” (analfabeta e rústica) que contrastam com as qualidades urbana, branca, civilizada (...) Como categoria relacional, não há um grupo fixo identificado como caboclo; o termo pode ser aplicado a qualquer grupo social ou pessoa considerada mais rural, indígena ou rústica (LIMA-AYRES, 1999, p. 5-7).

No local da pesquisa a palavra, “caboclo”, aparece em vários discursos dos moradores, para se referir a eles. Na região do Médio Solimões – AM, a população rural ainda é chamada “cabocla” e, com isso, a população rural que tenta se legitimar enquanto indígena são chamados pelos demais moradores da área rural e principalmente da área urbana como “índios de mentira”. Sobre esta região Lima-Ayres (1999) coloca que ocasionalmente outros nomes genéricos, tais como, trabalhadores rurais, ribeirinhos ou agricultores são usados, mas estes não carregam a mesma conotação regional que caboclo. “O caboclo” é mencionado sempre que “o homem amazônico típico” está em discussão.

Percebe-se que a categoria “cabocla” perpassa por diversos significados ao longo da história, relacionados aos processos históricos e sociais, que podem ser resumidos e concretizar referências a lugar como Amazônia, rural, interior; a descendência, o filho do europeu com uma indígena ou vice-versa; relações sociais submissas.

Com todos esses significados, Lima (1999) resume que a categoria social caboclo é caracterizada pela ausência de uma identidade coletiva forte. A população rural tem, ao contrário, identidades locais, do ponto de vista de uma observação externa que nela percebe traços físicos comuns.

Entende-se neste trabalho a identidade como a pensada por Hall (2006) como algo formado, temporalmente, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento, e sim como algo incompleta, que está sempre "em processo", sempre "sendo formada".

Este movimento que vem ocorrendo na região do médio Solimões e na comunidade pesquisada onde populações formadas por ribeirinhos, agricultores e pescadores, classificados como “caboclos” lutam por reconhecimento de sua identidade indígena. Esse processo é classificado por Oliveira (2004) como Etnogênese que abrange tanto a emergência de novas identidades, como a reinvenção de etnias já reconhecidas. Ou seja, “o que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade” (Oliveira, 2004, p. 33).

Para Grunewald, (2006, p. 140) “ao se trocar a noção de aculturação pela de etnogênese, pode-se não visualizar grupos que sofreram perdas, mas sim perceber a formação

de novos agrupamentos étnicos que foram se construindo por entre discontinuidades históricas assumindo a denominação de índios, uma vez que seus antepassados eram designados e que assim podiam ter acesso à terra e obter assistência da União.”

Em contato mais próximo à comunidade de Porto Praia de Baixo podemos perceber o que Grunewald (2006) coloca sobre a etnogênese, que não ocorreu somente uma perda de um grupo específico, a comunidade é formada por uma diversidade étnica, mas como as primeiras famílias se reconheceram como pertencentes do povo Kokama os demais se juntaram a eles, formando uma maioria, mas nas relações de casamento essa diversidade se amplia com pessoas de vários outros grupos étnicos.

A antropóloga Priscila Faulhaber denomina este movimento como “a reinvenção da identidade no médio Solimões”

Os representantes de diferentes grupos étnicos reinventam tradições destruídas pelas rupturas históricas, formulando um discurso com base na memória social, ainda que fragmentária, e nos registros documentais aos quais têm acesso através da interação, seja com o movimento indígena de outras regiões e de outros países, seja com antropólogos, missionários e indigenistas e com o acesso a arquivos (por exemplo, do seminário dos padres do Espírito Santo, em Tefé) (FAULHABER, 1997, p.84).

Esta necessidade da “reinvenção da identidade” se deu por diversos aspectos, mas ocorre principalmente como um mecanismo de garantir, enfim, um território para as comunidades, na tentativa de diminuição dos conflitos fundiários que ocorrem na região. Dentro desta reinvenção também foi preciso “convencer” os demais membros da comunidade, que inicialmente não concordavam com esta condição de “ser indígena”, principalmente pelos estigmas impregnados na sociedade sobre o indígena, como podemos observar em um trecho do documento “Histórico da Comunidade Porto Praia de Baixo, povo Kokama, município de Tefé” elaborado pelos indígenas da comunidade e encontra-se no arquivo do CIMI, em Tefé.

Durante o pedido de reconhecimento, muitos dos não índios da cidade e de outras comunidades diziam que nós íamos perder os direitos que já tinham como branco, outros diziam que só estávamos pedindo o reconhecimento para se beneficiar dos direitos que os índios têm, e que íamos roubar porque índios não iam presos, chamavam-nos de sem culturas, aproveitadores e interesseiros entre outros insultos. Porém mesmo sofrendo discriminação isso não desanimava o povo em lutar para ser reconhecidos, pelo contrário, isso dava força para continuar lutando. (Histórico da Comunidade Porto Praia de Baixo, povo Kokama, município de Tefé, 8 de agosto de 2013).

Podemos enxergar diante deste cenário, um conflito externo dos moradores neste processo de reconhecimento étnico, mas na comunidade o cenário não estava muito diferente,

e podemos entender essa ação por meio de Roy Wagner (2010) quando ele aponta uma relação direta da invenção com a convenção cultural, ele coloca que:

Identificando a orientação com a consistência compartilhada das associações convencionais a invenção com a contradição impositiva dos contrastes diferenciadores, podemos concluir que a necessária interação e interdependência é entre elas a necessidade mais urgente e poderosa na cultura humana. A necessidade da invenção é dada pela convenção cultural e a necessidade da convenção cultural é dada pela invenção. Inventamos para sustentar e restaurar nossa orientação convencional; aderimos a essa orientação para efetivar o poder e os ganhos que a invenção nos traz. (WAGNER, 2010, p. 96)

A colonização na região do médio Solimões fez surgir uma complexa formação étnica, que leva mais preconceito para quem está inserido neste processo de reconhecimento étnico, com questionamentos de não indígenas e até mesmo de instituições sobre a “verdadeira identidade”. De acordo, com Faulhaber a formação das identidades étnicas, no Solimões ocorreu da seguinte forma:

As identidades étnicas no Solimões foram criadas pela relação entre agentes do processo histórico da colonização. Pode-se citar, entre os primeiros agentes interventores, os missionários, os comerciantes e os representantes coloniais, que interagiram com as etnias indígenas. Em nome da civilização, foram formadas as missões e aldeamentos, modificando a organização social das populações que aí viviam anteriormente. Tais intervenções eram mecanismos de um processo de colonização que correspondia a um projeto de civilização daqueles que eram considerados selvagens, ou seja, os povos autóctones. Os costumes tradicionais destes povos foram atingidos e alterados, em função daquilo que se considerava civilização. (FAULHABER, 1997, p.84)

A região de Tefé recebeu inúmeros indígenas que foram compulsoriamente submetidos aos processos de “civilização”, assimilação e aos trabalhos com a extração da seringa. Neste processo de deslocamento dos indígenas de seus territórios, novos territórios foram surgindo a partir da ocupação humana nesta região. Na comunidade de Porto Praia sua maioria se auto declara pertencentes ao povo Kokama, que possui sua história marcada pelo deslocamento do Peru em “busca por melhores condições de vida para as famílias promovendo o movimento contínuo de migração no Rio Solimões”<sup>27</sup> (ISA, 2021).

Portanto, somente em 2002, a comunidade se estabelece internamente como uma comunidade indígena. No documento “Histórico da Comunidade Porto Praia de Baixo, povo Kokama, município de Tefé” é possível identificar, que “a partir de 2002 inicia um processo

---

<sup>27</sup> Informações presentes na página do ISA - InstitutoSocioambiental.org/pt/Povo: Kokama, acesso: junho de 2021.

de reconhecimento étnico e territorial, e esse processo continua até os dias de hoje, a terra e o povo já foram reconhecidos como indígena, porém ainda não é demarcada” (DOC., 2013, p.01). Podemos usar o ano de 2002 como referência para as demandas formais, com elaboração de documentos, para a reivindicação étnica e territorial da sociedade de Porto Praia de Baixo.

Para Silva (2019), a partir do pedido de reconhecimento formal, o povo Kokama de Porto Praia de Baixo começa a participar de reuniões, encontros e assembleias organizados pela União das Nações Indígenas de Tefé (UNI-Tefé), CIMI e FUNAI, pois para os moradores, esses eventos proporcionavam conhecimentos sobre a realidade indígena, estabeleciam alianças para se fortalecerem na luta por reconhecimento, étnico, territorial e acesso a políticas públicas.

Conforme a Ata da comunidade Porto Praia, do dia 15 de junho de 2005, o pedido de reconhecimento junto a FUNAI foi discutido e aprovado pela comunidade e teve a sua elaboração e encaminhamento neste mesmo ano. O ofício 40/216 expedido pela FUNAI através da CTL em Tefé afirma que a comunidade é reconhecida administrativamente pela Instituição desde 2005 e que a área reivindicada se encontra registrado no banco de dados da Diretoria de Proteção Territorial-DPT em Brasília e está em processo de qualificação e reconhecimento de regularização.

Conforme o Boletim Informativo do CIMI, Huhuride<sup>28</sup> a liderança de Porto Praia de Baixo esteve em Brasília no ano de 2018, junto com um grupo formado por lideranças de Tefé, Maraã e Carauari e o CIMI, nesta ocasião, entregou diretamente ao então Presidente da FUNAI, Franklimberg Ribeiro, um documento sobre a falta de demarcação de terras indígenas na região de Tefé. Segundo o boletim “a delegação deixou Brasília com a promessa do presidente da FUNAI de contratar mais pessoas para acelerar os processos de demarcação e de utilizar os mapas indígenas nas demarcações,”<sup>29</sup> porém, já era um período de desmonte e desinteresse do Estado Brasileiro pelas políticas indigenistas e as promessas, como esperado, não se concretizaram. Na figura abaixo, presente no Boletim, é registrado o momento da entrega do documento.

---

<sup>28</sup> Boletim informativo do CIMI - Huhuride, Ano 2 - nº 4 - Fevereiro de 2018, disponível no arquivo do CIMI, de maneira impressa e em pdf. A consulta foi realizada no arquivo pdf.

<sup>29</sup> Huhuride, Ano 2 - nº 4 - Fevereiro de 2018, p. 03

**Figura 6: Reivindicação do Território Porto Praia de Baixo, em Brasília.**



Fonte: Boletim Huhuride - Ano 2- nº 4, 2018 (arquivo do CIMI, PDF.).

No entanto, o território continua sem providências, onde nenhuma das etapas legais do processo de demarcação foi iniciada pela FUNAI, até o ano de 2021, como deixa claro o relatório do CIMI (2019):

Não obstante, a comunidade indígena não vê nenhum avanço no processo de reconhecimento fundiário de sua área de ocupação. Em verdade, o procedimento em momento algum é oficialmente iniciado pela criação de Grupo Técnico de Identificação e Delimitação. A FUNAI, diga-se de passagem, não iniciou processo demarcatório algum no município de Tefé após o reconhecimento da T.I. Barreira da Missão finalizado em 2010 (Relatório CIMI, 2019, p.08).

Com a falta de providências sobre o território indígena de Porto Praia de Baixo os conflitos no território são iminentes. Na entrevista concedida pela liderança Alexandre, da comunidade, ele nos fala que: “aqui a gente sofre vários problemas, com o pessoal que pesca, caça e retirada de areia aqui próximo da comunidade”. De acordo com ele, os conflitos ocorrem principalmente com pescadores, madeireiros, caçadores, posseiros e com agentes da mineral comercial, no leito do rio, perto ou em frete a comunidade. Sobre esta situação

encontra-se no relatório narrativo do CIMI do ano de 2015, a descrição de uma ação de mapeamento do território realizada por algumas instituições e a comunidade de Porto Praia de Baixo para diminuir os conflitos.

Realizamos nos dias 18 e 19 de setembro o mapeamento da terra indígena Porto Praia de Baixo, que teve a participação dos indígenas, Getúlio da Conceição, Luiz Morais, Mario Jorge Morais, Nilson Coxima, Miguel Penha e Anílton Braz da Silva (tuxaua); Mariano Cruz da UNIPI/MSA, Tomé Cruz da FUNAI; Raimundo Nonato e Edvarde Bezerra do CIMI. O objetivo da atividade era identificar os limites da área, encontrar os focos de invasões e derrubadas de madeiras. Esse mapa servirá de instrumento base no pedido de demarcação da Terra e será utilizado nas denúncias de invasões dentro da área pretendida, também servirá como prova para o inquérito que o MPF instaurou sobre um plano de manejo dentro da área reivindicada. O mapa já está pronto e foi apresentado no encontro dos povos resistentes em Manaus e foi entregue para a FUNAI Brasília (relatório narrativo do CIMI, 2015).

Em março de 2021, os indígenas de Porto Praia realizaram a autodemarcação do território, pois sem providências de demarcação para o território indígena, e com declarações públicas do presidente<sup>30</sup> de não demarcação de terras indígenas no Brasil essa foi a medida encontrada para tentar proteger o território e estabelecer os limites reivindicados.

Para Martins (2020), a autodemarcação, retoma a década de 1980, e que no atual cenário vem se intensificando pelas violações de direitos e de ações realizadas pelo Estado brasileiro, que põem em risco os modos de existência indígenas e ameaçam a proteção de seus territórios.

A demarcação de Terras indígenas está prevista na Constituição federal de 1988, no artigo 231 “... competindo a União demarca-las” e regulamentada no decreto 1,775/1996 da Presidência da República que estabelece oito passos para tal. O primeiro deles é um estudo de identificação realizado por um grupo técnico da FUNAI, para levantamento de dados sobre a ocupação tradicional indígena; o segundo é aprovação e publicação do relatório pela FUNAI; O terceiro é a contestação onde interessados podem manifestar razões e provas para discutir uma indenização ou apontar vícios no relatório; o quarto passo é a análise das contestações; o quinto é a declaração dos limites da T.I; o sexto é a demarcação física, com a colocação de marcos físicos nos pontos geodésicos indicados, na Portaria do Ministério da Justiça; o sétimo passo é a homologação através de Decreto do Presidente da República; e por fim o registro no cartório de imobiliário da comarca correspondente e na SPU (Secretária de Patrimônio da União).

---

<sup>30</sup> Atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018.

Diferente da demarcação do território indígena, que segue todas as diretrizes descritas acima sendo realizada pelas instituições competentes, a autodemarcação é realizada pela organização dos indígenas. As “autodemarcações são estabelecimentos de limites fronteiriços do território, englobando-o em sua totalidade, realizadas a partir do auto-organização indígena. As autodemarcações podem contar (ou não) com retomadas de terras”. (MARTINS, 2020, p. 56).

No caso do território indígena Porto Praia de Baixo a autodemarcação estabeleceu os limites reivindicados pela comunidade. A comunidade se organizou e os membros organizaram uma expedição para fazer “picadas” e colocar marcações nos limites da área. Na figura abaixo podemos observar o momento que eles se organizam para sair de suas casas e fazer a autodemarcação.

**Figura 7: autodemarcação do território indígena Porto Praia de Baixo.**



Fonte: Arquivo CIMI, 2021.



Lideranças indígenas de Porto Praia de Baixo deixam clara a intenção com a autodemarcação e dizem em depoimento ao CIMI que:

Não queremos causar conflitos com ninguém, mas não vamos recuar em nossa decisão de autodemarcação de nosso território, seguiremos firme na luta pela garantia de nossos direitos. Afirmamos que temos a consciência de que não estamos fazendo nada que venha nos envergonhar, e externamos nosso imenso orgulho em estamos lutando pela garantia de nosso território pensando na garantia de vida de nossas futuras gerações. (depoimento de indígenas presentes na nota de “autodemarcação da Terra Indígena Porto Praia de Baixo, povos Kokama e Ticuna, Município de Tefé, Amazonas”, março de 2021).

A autodemarcação do território indígena foi à maneira encontrada pelos moradores para diminuir os conflitos no território que são potencializados pela falta de providências sobre a região. Essa falta de demarcação do território já foi muito usado pelas instituições públicas da região para negar vários direitos indígenas na região referentes a saúde e educação. No entanto, essa realidade tem mudado principalmente pela atuação das lideranças da comunidade em lutar pela garantia desses direitos em seu território.

## **CAPÍTULO II - AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.**

Neste segundo capítulo, descrevemos o referencial teórico ao contextualizar a educação escolar indígena no Brasil e enfatizar os estudos de políticas públicas base desta pesquisa. Apresentamos os agentes sociais e o papel para implementação de políticas educacionais em Porto Praia de Baixo; as políticas públicas de educação escolar indígena, na referida comunidade entre os anos de 2011 a 2021 e uma descrição sobre a escola. O objetivo neste capítulo é identificar e caracterizar as políticas públicas de educação escolar implementadas na comunidade, assim como, identificar quais os agentes sociais que desempenharam participação no processo de implementação de políticas públicas de educação escolar indígena.

A partir desta fase do trabalho foi relevante o uso de dados e documentos disponíveis no arquivo CIMI, na cidade de Tefé, ou seja, a *análise documental*, (Sá-Silva, Almeida e Guindane, 2009) priorizando o tempo de estudo escolhido (2011 - 2021). Tal processo de análise ocasionou o entendimento sobre a participação das organizações indígenas e indigenistas, moradores e professores da comunidade de Porto Praia de Baixo, por meio dos registros em reuniões, assembleias e fóruns.

Procuramos ainda neste capítulo fazer uma análise sobre a categoria, “*Estado*”, por meio das teorias de Pierre Bourdieu (2014) e Antônio Gramsci (2007), um debate extremamente necessário quando falamos de políticas públicas.

### **2.1 A luta por direitos - Políticas Públicas e Educação Escolar indígena**

A partir deste tópico busca-se proporcionar uma contextualização histórica da educação formal dos povos indígenas no Brasil, a partir do levantamento bibliográfico das pesquisas sobre educação escolar indígena.

A educação indígena e a educação escolar indígena para muitos autores devem ser entendida como diferentes, mas que se complementam em vários aspectos. Traremos a seguir alguns estudos que nos esclarecem do que seja educação indígena e educação escolar indígena.

Com fundamento no trabalho de Melià (1979), intitulado “educação indígena e Alfabetização”, entende-se que a Educação indígena é um processo de socialização da cultura. Neste sentido, Melià coloca:

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. A educação do índio, nesse sentido, não é geral e muito menos genérica. A educação do índio é menos parcial do que a nossa, aplicando-se ao ensino e aprendizagem do modo de satisfazer às necessidades fisiológicas, como à criação de formas de arte e religião. Nem por isso se tem que pensar que o processo seja indefinido nos seus aspectos. Têm-se aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. O processo não é indiferente. (MELIÀ, 1979, p. 10).

Nesta perspectiva, Melià coloca que a educação indígena tem a característica de ensinar e aprender cultura, durante toda a vida e em todos os aspectos e está voltada para o ensino e aprendizagem na comunidade, na convivência com os pais, os mais velhos e todos que vivem na comunidade.

Brandão (2007) defende que a educação indígena é uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Para ele, a educação indígena é uma troca constante, como deixa claro a seguir:

Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da “tribo”, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 2007, p.10).

Com esses aspectos sobre a educação indígena podemos concluir que essa forma de educação está voltada para a aprendizagem fora do ambiente escolar e dentro do campo da educação não formal, ou como prefere Melià (1979) é uma educação sem alfabetização. Já 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” (Luciano, 2006, p. 129), ou seja, é processo que ocorre dentro do

campo da educação formal. Portanto, deve ser entendida e tratada como uma variável da educação Indígena (Silva, 2016).

Vejamos então que a educação escolar indígena acontece no ambiente escolar, então quando falamos de processo de implementação de políticas públicas de educação escolar indígena estamos nos referindo a esta educação formal, a partir de alguns autores e, principalmente, Luciano (2006), Tassinari (2008) e Lopes (2011).

A educação escolar indígena surge ainda no início do período colonial do Brasil como um mecanismo a serviço do processo de integração e assimilação dos povos indígenas, legitimando a subalternidade a partir de um *processo civilizatório*<sup>31</sup>. Esta educação escolar chegou para os povos indígenas neste processo colonizador, de maneira impositiva e descontextualizando suas realidades, sob a necessidade de “civilizar as populações nativas” e inseri-las no contexto da sociedade envolvente, o que permitiu gradualmente disponibilizar mais mão-de-obra barata no Brasil através de mecanismo de assimilação e de tutela.

Para Luciano (2006), o período entre os séculos XVI e XVIII, é praticamente impossível separar atividade escolar do projeto de catequeses missionárias, e no decorrer do século XIX até o início do século XX, amplia-se o aspecto de catequese à necessidade de civilização e formação de colônias para os povos indígenas por meio da escolarização.

Com declaração de “independência” em 1822 e a formação do Império, a proposta de civilização dos povos indígenas continua, colocado no projeto Constitucional de 1823 o “estabelecimento para catequese e civilização dos índios”, o mesmo cenário se repete quando o Brasil se torna República em 1889. Assim, no decorrer do século XIX até o início do século XX, amplia-se o aspecto de catequese à necessidade de civilização e formação de colônias para os indígenas, por meio da educação (Luciano, 2006).

Com a Constituição de 1934, foi conferida ao Estado Brasileiro poderes exclusivos para legislar sobre os assuntos indígenas, consolidando um modelo de educação escolar indígena similar às escolas rurais. Para Lopes (2011, p. 17) “somente a partir da Constituição de 1934 surgem as primeiras “linhas” dedicadas à existência dos índios em documento oficial.

---

<sup>31</sup> Segundo o livro “O Povo Brasileiro” de Darcy Ribeiro (O Povo Brasileiro. São Paulo: Global Editora, 2015) a sociedade europeia buscou formas de dominar as demais nações por meio do que o autor intitula de “atualização histórica”. “Essa posição evolutiva mais alta não representava, obviamente, uma ascensão das sociedades indígenas originais da sua condição tribal a uma civilização urbana e estratificada. Era uma simples projeção dos avanços civilizatórios alcançados pelos europeus, ao saírem da Idade Média, sobre os remanescentes da formação aborígine precedente e dos negros aliciados na África como força de trabalho escravo” Ribeiro (2015, p. 56).

Redigido com escassas palavras, o artigo afirmava que os índios estavam submetidos à condição passageira de “silvícolas” propondo sua incorporação à sociedade nacional”.

Um grande aliado da política assimilacionista dos povos indígenas no Brasil foi o Serviço de Proteção aos Indígenas (SPI), criado em 1910, que iniciou uma nova política para a população indígena com objetivo de integrar os povos e seus territórios, coordenando desde os processos de isolamento até a “civilização”.

Neste processo, não foi permitido à população indígena autonomia para tomada de decisões por serem vistos como incapazes, e isso se refletia em todos os sentidos inclusive na educação. Para Cunha (2016, p. 24) “as intervenções da política tutelar procuravam retirar o indígena da condição de entrave ao progresso, inserindo-o na marcha da formação do Estado nacional e esse novo lugar estava condicionado às conveniências do SPI”. Durante toda a atuação do SPI, “o sistema de tutela permitiria o descuido sistemático dos interesses indígenas; políticas foram implementadas pelo Estado sem consulta aos grupos indígenas, considerados incompetentes para cuidar de seus próprios assuntos”. (GARFIELD, 2000, p. 25). Neste sentido, o SPI estabelecia convênios com instituições religiosas para que estas implantassem o trabalho escolar nas aldeias, pois não era de interesse do Estado colocar em prática uma política voltada para a integração ou de natureza específica para a realidade deles (CIARAMELLO, 2014).

Na criação do SPI estavam claras, suas ideias por trás da necessidade de tutela dos povos indígenas do Brasil, isso fez com que o órgão se tornasse o principal “responsável” por agir e falar em nome dos indígenas, Luciano (2006) apresenta as ideias para tal ação onde ele diz:

[...] a criação do SPI foi fortemente marcada pela ideia vigente “relativa incapacidade dos índios”, razão pela qual eles deveriam ficar sob a tutela do Estado. A tutela aqui não é entendida como necessidade de proteção e assistência social aos índios, como de forma comum errônea é definida pelos defensores do princípio da tutela oficial, mas como a incapacidade civil e intelectual dos índios. O serviço de proteção e a assistência por parte do Estado é um direito universal dos cidadãos indígenas e não-indígenas... Seguindo a concepção equivocada da incapacidade indígena, o SPI passou a ser porta-voz e o representante dos índios dentro e fora do país. Paralelamente à atuação do SPI, havia em curso um processo conhecido por “integração e assimilação cultural” dos povos indígenas sob tutela do Estado, o que, na prática significava a efetiva e inexorável apropriação de suas terras e a negação de suas etnicidades e identidades. (LUCIANO, 2006, p. 70-71)

O SPI esteve diretamente responsável por “conduzir” também a educação escolar indígena nos territórios, no seu período de atuação no Brasil. Darcy Ribeiro (1962) faz

algumas críticas à maneira como o SPI conduziu a política de educação escolar aos indígenas, para ele a experiência de retirar crianças indígenas de sua comunidade de modo a educá-las fora, durante séculos, cometida por missionários e algumas vezes pelo próprio S.P.I, mostrou-se decepcionante. Pois, para as populações locais, os preconceitos sobre os indígenas, por mais falsos que fossem, tinham o poder de imposição sobre o consenso das populações sertanejas, e acabavam por afetar os indígenas afastados de sua tribo.

Para Darcy Ribeiro (1962), as atitudes tomadas pelo SPI acabaram por serem contraditórias aos seus objetivos:

Esforços, às vezes generosos, para salvar jovens índios pela educação, resultam em formas desajustados e marginais, alguns deles transformados inclusive em índios profissionais. Nos melhores casos, este procedimento forma pessoas incapazes de sobreviver independente que, lançadas a condição de pária, acabam por procurar o amparo do S.P.I que por eles já nada pode fazer. Deixando de ser índio, sem chegar a ser coisa alguma, raramente alcançam um ajustamento adequado; na maior parte dos casos, de nada servem as técnicas requintadas em que foram iniciadas e lhes faz uma falta vital o aprendizado prático que só na aldeia indígena poderia ter dado no processo informal de socialização (RIBEIRO, 1962, p. 155-156).

Verifica-se que as ações do SPI, na tentativa de assimilação dos povos indígenas por meio da escolarização trouxeram ainda mais problemas para aqueles que foram afastados de seus grupos étnicos e marginalizados pela sociedade nacional, largados sem qualquer perspectiva.

Após 47 anos de atuação do SPI, a frente das “políticas” indígenas, em 1957, o SPI enfrenta uma “decadência administrativa e ideológica” (Lopes, 2011). Esta decadência é descrita por Lopes (2011, p. 31), “o órgão passou a enfrentar problemas com os governos estaduais e grande parte de seus funcionários passaram a responder por acusações de improbidade administrativa, inclusive com relação ao patrimônio indígena, o que acabou por repercutir, nacional e internacionalmente uma imagem negativa da instituição”.

Com esses problemas enfrentados pelo SPI, no ano de 1967, ele foi extinto e criou-se a FUNAI, um “órgão indigenista oficial responsável pela promoção e proteção aos direitos dos povos indígenas de todo o território nacional”<sup>32</sup>, com a intenção de “reorganizar” as políticas indigenistas no Brasil.

---

<sup>32</sup> Informações contidas na página do ISA, [https://pib.socioambiental.org/pt/Funda%C3%A7%C3%A3o\\_Nacional\\_do\\_%C3%8Dndio\\_\(Funai\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Funda%C3%A7%C3%A3o_Nacional_do_%C3%8Dndio_(Funai)) acesso em novembro de 2021.

As ações da FUNAI seguiram o mesmo parâmetro da política assimilacionista do SPI e sua organização estava voltada as mesmas ideias “até 1991 se manteve vinculado ao extinto Ministério do Interior... Os presidentes nomeados entre as décadas de 1970 e 1980 eram, em grande maioria militares ou políticos de carreira pouco, ou nada comprometidos, e até mesmo contrários aos interesses indígenas”<sup>33</sup>, algo que podemos observar novamente na FUNAI durante o governo do presidente Jair Bolsonaro, no período de 2019 a 2022.

As políticas assimilacionistas continuaram mesmo com o fim do SPI em 1967, neste exemplo cabe a promulgação do Estatuto do índio<sup>34</sup> de 1973 (Lei número 6.001 de 1973), criado por militares na Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), e que faz referência à relação do Estado e da sociedade brasileira com os povos indígenas reforçando a ideia dos indígenas como incapazes.

Neste sentido, Lopes (2011) sustenta que,

O estatuto manteve a ideologia civilizatória e integracionista das constituições anteriores, adotando também o arcabouço jurídico tutelar. Quase 1/3 das leis (22 artigos) foram destinadas para regulamentação das atividades relativas às terras dos índios, cujo art. 65º estabelece o prazo de cinco anos para a demarcação de todas as terras indígenas, prazo este não cumprido até os dias de hoje. (LOPES, 2011, p. 21)

Este cenário civilizatório e assimilacionista presente no estatuto deu um caráter integracionista para a educação escolar em territórios indígenas como podemos perceber no artigo cinquenta, “Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”<sup>35</sup>.

No entanto, foi o estatuto que criou a obrigatoriedade do ensino bilíngue ao discorrer no artigo 49: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira”<sup>36</sup>, isso foi uma maneira encontrada para resguardar os costumes e tradições indígenas defendida nesta lei. A partir de então, a FUNAI chegou a realizar algumas experiências de alfabetização em língua materna, por meio de

---

<sup>33</sup> Op. Cit. ISA 24.

<sup>34</sup> “Em linhas gerais, o Estatuto seguiu um princípio estabelecido pelo velho Código Civil brasileiro (de 1916): de que os índios, sendo "relativamente incapazes", deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal (de 1910 a 1967, o Serviço de Proteção ao Índio - SPI; atualmente, a Fundação Nacional do Índio - Funai) até que eles estarem “integrados à comunhão nacional”, ou seja, à sociedade brasileira”. ([https://pib.socioambiental.org/pt/Estatuto\\_do\\_Índio](https://pib.socioambiental.org/pt/Estatuto_do_Índio)), acesso em 20/06/2020.

<sup>35</sup> Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.

<sup>36</sup> Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.

convênios com o Summer Institute of Linguistics - SIL, instituição religiosa que tinha como objetivo traduzir a Bíblia em línguas indígenas (CAPADA, 1995).

Além desses pontos presentes no estatuto, para Lopes (2011), ele possibilitou importantes questões no artigo 6º, o respeito aos usos, costumes e tradições das comunidades indígenas, isso sinalizava a possibilidade de uma maior autonomia entre os povos. Assim como “No capítulo IV - Das Terras de Domínio Indígena, o art. 32º, ao garantir o direito à posse definitiva de terras pertencentes aos índios, aponta novas soluções em relação aos conflitos históricos gerados pelo contato com a sociedade nacional” (LOPES, 2011, p.33).

A partir da década de 1970, somam-se as populações indígenas novos agentes que visam questionar a tutela imposta pelo Estado, entre eles o movimento organizado pela Igreja Católica, que até o momento histórico esteve sempre ao lado das ideias dominantes no Brasil e teve uma atuação na educação escolar repassada aos povos indígenas em diversos momentos da história do país, como aponta Gersem Luciano.

A igreja Católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, instituiu em 1970 uma pastoral específica para trabalhar com os indígenas e um Conselho Indigenista Missionário - CIMI, como resposta às críticas que sofria como cúmplice do Estado brasileiro na condução da política etnocida ao longo dos anos de colonização. A pastoral indígena, assim como, as demais pastorais tiveram e ainda têm um papel de assistência às necessidades básicas...

A partir dos anos de 1970, surgiram várias outras organizações não governamentais (ONGs) de apoio aos índios, quebrando o monopólio do Estado e das velhas missões religiosas e questionando suas doutrinas civilizatórias. Dentre muitos, podemos citar a OPAN (Operação Amazônia Nativa); CTI (Centro de Trabalho Indigenista);

CCPY (Comissão Pró-Yanomami); ISA ( Instituto Socioambiental); GTME (Grupo de Trabalho Missionário Evangélico); ANAI (Associação Nacional de Ação Indigenista), etc. Estas organizações civis passaram assumir várias das funções que antes eram de obrigação do órgão oficial tutelar e também, em muitas situações, o protagonismo da questão indígena (LUCIANO, 2006, p. 72-73).

A década de 1970 é um período importante para as discussões sobre as políticas indigenistas, é o momento que se descentralizam dos aparelhos estatais para o âmbito das organizações indígenas e indigenistas. Com isso, o debate sobre a educação escolar indígena também é questionada e deu margem para as novas ideias que viriam a surgir como “a proposta de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada” (Luciano, 2007, p.05).

Ciaramello (2014) aponta a década de 1980 como o período que se iniciou o debate sobre a autonomia das sociedades indígenas, uma nova discussão sobre o caráter ideológico da educação, e marcou a educação escolar indígena, quando trouxe a possibilidade dos próprios indígenas, como agentes produtores e transmissores de conhecimento nas escolas



indígenas. E tudo isso é fruto do diálogo iniciado na década de 70 entre os diversos agentes já mencionados. Conforme Capada (1995) na década de 80 ocorreram a “implantação de escolas indígenas com currículos e pedagogias próprias, inicia-se de modo mais sistemático a participação das comunidades na definição do perfil e na gestão das escolas e intensifica-se a frequência e a importância da ação dos professores índios”<sup>37</sup>.

Por meio dos debates as organizações e o movimento indígena conseguem em meio a críticas e pressões os mesmos e da opinião pública nacional e internacional, a fazer com que o Ministério da Educação inclua a proposta na sua agenda de discussão na década de 1990 (Luciano, 2007).

Este movimento trouxe avanços para a política indigenista. Com a participação dos povos indígenas no debate sobre a Constituição Federal de 1988 foi garantido às populações indígenas no artigo 213: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Neste artigo também foi garantido o ensino Fundamental regular em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas próprias línguas maternas, assim como seus processos próprios de aprendizagem. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 foi garantida a educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, projetada para aos indígenas de acordo com as características próprias de cada povo.

Para Silva (2016), o processo de escolarização pelo qual passaram os indígenas do Brasil, ou seja, todas as iniciativas educativas implementadas antes da Constituição Federal de 1988 tinham a finalidade de abolir as especificidades étnicas e culturais, negando a sociodiversidade do Brasil. Após 1988, o Estado Brasileiro, em sua carta magna deixou de considerar as sociedades indígenas como categoria social em vias de extinção, respeitando os grupos étnicos como diferenciados (CIARAMELLO, 2014).

A partir da Constituição Federal de 1988, de acordo com Farah (2016), uma alteração na criação de mecanismos de participação da sociedade civil na formulação, implementação e controle das políticas públicas. As populações indígenas passam então a estabelecer a sua própria maneira de pensar, nos debates nacionais sobre os seus direitos (CAPADA, 1995), portanto, as políticas indígenas deixam de ser pensadas somente pelo Estado e passa a ter o envolvimento dos principais interessados, os indígenas.

---

<sup>37</sup> (CAPADA, 1995, p.24).

A Constituição Federal de 1988 permitiu um debate mais complexo sobre a educação escolar indígena e sua legislação, embora ainda não tão efetivas entre os povos indígenas. As inúmeras leis estabelecidas a partir da Constituição Federal 1988 reforçaram a garantia de maneira abrangente. Vejamos algumas dessas normativas que nos ajudam a pensar a educação escolar indígena na comunidade de Porto Praia de Baixo e nos servirá de base para avaliarmos as políticas de educação desta comunidade:

- O decreto n.º 26 de 1991, que transfere da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade de coordenação das ações de educação escolar indígena, e aos estados e municípios a sua execução.

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996 como o mecanismo jurídico mais importante da educação brasileira e garante nos artigos 78 e 79 que a educação escolar para os povos indígenas devem ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. Prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa planejados com audiência das comunidades indígenas, visando fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna, desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

- A resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação - Fixa Diretrizes Nacionais, para o funcionamento das Escolas Indígenas, onde estabelece “no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas” e a Garantia de uma formação específica para professores indígenas; determina que os Estados devam instituir programas diferenciados de formação para seus professores indígenas. Definiu o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, que cabe à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino; aos Estados caberá a responsabilidade "pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios".

- Decreto presidencial n.º 5.051 de 2004 que promulga a Convenção 169 da OIT, com conceitos básicos de respeito e a participação. Respeito à cultura, à religião, à organização social e econômica e à identidade própria: a premissa de existência perdurável dos povos

indígenas e tribais. Onde os governos deverão assumir, com a participação dos povos interessados, a responsabilidade de desenvolver ações para proteger os direitos desses povos e de garantir o respeito à sua integridade. Os povos indígenas e tribais deverão gozar plenamente dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculo ou discriminação. Não deverá ser utilizado nenhum meio de força ou coação que viole estes direitos e liberdades.

- O decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.
- A resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012, que define diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- E a resolução n.º 1, de 7 de janeiro de 2015 onde se Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Embora sejam significativas as normas e legislações no âmbito da educação escolar indígena após a Constituição (1988), as lutas atuais são para implantação e efetivação das políticas públicas que estão presentes no âmbito da legislação. As escolas específicas e diferenciadas, a formação de professores indígenas, a garantia do uso da língua e dos processos próprios de aprendizagem como garante a atual Constituição, ainda caminham a passos lentos nas escolas indígenas.

Para Tassinari (2008), a educação escolar indígena não se pode dizer que as transformações se deram em virtude da legislação, mas bem ao contrário, as mudanças na legislação brasileira a respeito dos direitos indígenas é que são frutos de um grande movimento social que aglutinou lideranças indígenas de todo o país, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos 1980.

Até o momento algumas tentativas já foram pensadas pelos governos para pôr em prática as demandas colocadas na legislação brasileira, Tassinari (2008) coloca que no Ministério da Educação e nas Secretarias Estaduais de Educação foram criados departamentos voltados para o desenvolvimento de políticas educacionais para indígenas; foram elaborados parâmetros curriculares para as escolas indígenas e para a formação de professores indígenas; foram desenvolvidos programas de formação de professores indígenas para atuar nas escolas e foram publicados livros didáticos em línguas nativas.

Ainda há muito que se fazer na prática para a implantação de políticas públicas de educação escolar indígena, nas comunidades onde vivem os povos originários, sobre esse ponto Luciano aponta que:

O desenvolvimento de políticas públicas que garantam a permanência dos jovens indígenas em suas aldeias com qualidade de vida tem sido a preocupação dos povos indígenas nos últimos anos e os sistemas de ensino têm se esforçado em buscar oferecer o atendimento escolar nas próprias aldeias, como é desejo das comunidades indígenas, como uma forma de desestimular o êxodo. (LUCIANO, 2007, p. 2)

A atuação do Estado com os agentes sociais interessados com as políticas de educação escolar indígena é de grande importância para a implementação das mesmas, sendo que na organização jurídica já se tem um grande passo dado. “O estado brasileiro tem a responsabilidade de construir e implementar políticas públicas nesse sentido. Para isso é indispensável o dialogo permanente com as lideranças, comunidades e organizações indígenas...”<sup>38</sup>. Hofling (2001) defende que para compreender e avaliar uma política pública social, como é o caso da educação escolar indígena, é fundamental a compreensão da concepção de Estado.

O conceito de Estado pode ser trabalhado como conceito teórico por diversas abordagens. Bourdieu (2014) deixa claro a dificuldade de trabalhar esta categoria, embora sua importante contribuição revele dimensões simbólicas do poder enquanto dimensão essencial ao Estado. O autor destaca que o Estado pode ser uma instância oficial, reconhecida como legítima, como detentora do monopólio da violência simbólica. Fazendo um acréscimo à definição de Max Weber, que diz que o Estado é o “monopólio da violência física legítima”, Bourdieu (2014, p. 30) acrescenta que o Estado é “monopólio da violência física e simbólica”. Portanto, dentro desta definição “O monopólio da violência simbólica é a condição da posse do exercício do monopólio da própria violência física” (BOURDIEU, 2014, p. 30).

No livro “Sobre o Estado” reúne os cursos dados por Bourdieu, no Collège de France nos anos de 1989 a 1992, com foco no Estado. Na concepção de Bourdieu o Estado é “instância oficial, reconhecida como legítima, isto é, como detentora do monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU, 2014, p. 490).

---

<sup>38</sup> LUCIANO, 2007, p. 2 cont... A oferta de educação escolar intercultural e multilíngue de qualidade nas aldeias e uma dessas políticas importantes para garantir a permanência dos jovens nos seus territórios e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico autônomo dos projetos coletivos dos povos e das comunidades indígenas. Os povos indígenas estão inseridos no mundo globalizado, em que a política social, econômica e tecnológica controla toda a vida do planeta.

O Estado, de acordo com Bourdieu, gere a dominação por meio da violência física e simbólica. Ele é concebido como uma forma de crença, o Estado tem o poder de organizar a vida social, por meio das imposições de estruturas cognitivas e de consensos sobre o sentido do mundo.

Na obra “Sobre o Estado” encontra-se a síntese dada pelos editores, sobre a perspectiva de Bourdieu (2014) onde “o Estado não se reduz a um aparelho de poder a serviço dos dominantes nem a um lugar neutro de reabsorção dos conflitos: ele constitui a forma de crença coletiva que estrutura o conjunto da vida social nas sociedades fortemente diferenciadas”<sup>39</sup>.

Usamos neste trabalho como referencial teórico o conceito de Estado Integral, no pensamento gramsciano, definido na obra *Cadernos do Cárcere*, volume 3. Para Antônio Gramsci, “no sentido, seria possível de dizer, que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção”. (GRAMSCI, 2007, p. 244).

O conceito de Gramsci sobre o Estado vem do diálogo com a concepção marxista, mas a complexidade de sua análise, sobre a sociedade Italiana não permitiu que o Estado fosse apreendido apenas como um aparelho governamental. Nas ideias de Gramsci (2007), é necessário compreender o Estado considerando os elementos simbólicos da sociedade política (instituições do poder imperante), onde prevalecem a coerção e os da sociedade civil (igreja, sindicatos, escolas, etc), onde são mantidas a persuasão e a hegemonia.

Na análise de implementação de políticas educacionais, a compreensão do Estado Integral, nos permite melhor compreender melhor este processo, pois podem participar tanto as organizações e instituições da sociedade política, quanto as da sociedade civil, considerando os agentes sociais que participam do processo.

Portanto, pensando a educação escolar indígena como uma política pública social de responsabilidade do Estado faz-se necessário um breve levantamento sobre o campo de estudos em políticas públicas, a partir de Hoffling (2001), Farah (2016), Perez (2010) entre outros autores.

Dentro de uma perspectiva histórica podemos observar que no Brasil os estudos em políticas públicas ainda são recentes, se iniciaram nos Estados Unidos, a partir da década de 50 e no Brasil o debate se tornou mais presente nos anos 2000. No texto Farah (2016) faz uma

---

<sup>39</sup> BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)** / Edição. Patrick Champagne. Tradução Rosa Freire d’Aguiar - 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 493.

exposição sobre a “análise de políticas públicas” no Brasil, a partir de um levantamento bibliográfico. Neste sentido ela traz as contribuições de Mintron (2007),

O subcampo de análise de políticas públicas se constituiu, nos EUA, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. O movimento de análise de políticas públicas que conduziu à transformação e cursos de mestrado em administração pública em cursos de política pública foi um movimento voltado à formação profissional de servidores públicos capazes de encontrar soluções, para problemas públicos. (MINTRON, 2007 *apud* FARAH, 2016, p. 962).

No Brasil “os estudos sobre políticas públicas” sofreram grandes transformações a partir dos anos de 1980, período em que o país passava pelo processo de redemocratização e pela crise nacional-desenvolvimentista. Sobre este período Farah acrescenta, com base em Melo (1999) que:

Nesse contexto, as políticas públicas passaram a ocupar um lugar central na agenda governamental. Na segunda metade dos anos 1980 e nos anos 1990, como aponta Melo (1999), ocorreu uma incipiente institucionalização do campo de política pública no Brasil, sob liderança da ciência política (FARAH, 2016, p. 971).

Farah (2016) afirma que na década de 1990 a centralidade atribuída à política pública foi acompanhada por mudanças neste cenário, onde a importância assumida pelas políticas públicas exigiu não apenas estudos sobre as experiências em políticas públicas, mas também pesquisas que auxiliem na formulação, implementação e avaliação destas políticas.

Por meio dos estudos de políticas públicas é possível entender os processos políticos, ou seja, as relações Estado e sociedade que se desenvolvem para a implementação de uma política pública e, neste sentido, podem exercer influências nos acessos a bem e serviços individuais e coletivos (Cortes, 2013).

Dentro desta relação, Estado e Sociedade, nos estudos de implementação de políticas públicas os agentes coletivos exercem um papel importante e sobre eles Melucci (1996), assinala que:

No que se refere aos agentes coletivos, a partir de Melucci (1996), os processos de construção de significados compartilhados mediam as oportunidades, a organização sociopolítica e a ação coletiva, sendo engendrada mediante negociações internas e conflitos, ajustando as diferentes orientações no campo coletivo (MELUCCI, 1996 *apud*, MENICCUCCI, 2010, p. 371)<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Estudos de Sociologia/Revista Semestral do departamento de Sociologia e Programa de Pós-Graduação em Sociologia FCL- UNESP-Araraquara - V. 15 - nº29 - 2º semestre de 2010, p. 369-396.

Podem-se encontrar alguns modelos de análise do processo de implantação de políticas públicas, Perez (2010) apresenta três modelos distintos: O primeiro deles se refere às relações entre o desenho ou a formulação da política, de um lado, e os formatos que os programas adquirem ao final do processo, de outro. O segundo faz referência a dimensão temporal do processo e seus efeitos diferenciados no tempo sobre a organização em que se processam, sobre os agentes que implementam (resistências e adesões) e as modificações das condições iniciais. E o terceiro refere-se às condições que propiciam ou entram o processo de implementação.

Celine Souza (2006) apresenta alguns conceitos de políticas públicas, entre eles o de Peters (1986), “política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos” (SOUZA, 2006, p. 24).

Souza (2006) também sintetiza os elementos principais de definições e modelos sobre políticas públicas:

1. A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; 2. A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; 3. A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras; 4. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; 5. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; 6. A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p. 36).

Em meio a essa grande área de estudos em políticas públicas temos uma subárea que envolve a implementação de políticas, que está mais relacionada a este trabalho, as implementações das políticas educacionais. Para compreensão do que se propôs a fazer neste trabalho apontamos José Perez (2010) que faz um recorte sobre as pesquisas relacionadas ao processo de implementação de políticas educacionais a partir do século XXI.

Nessa primeira década do século XXI, a pesquisa de implementação de políticas educacionais aprofundou o conhecimento sobre o processo de implementação numa perspectiva epistemológica distinta das pesquisas produzidas no passado, segundo Meredith Honig (2006). O ponto de partida é a consideração de que a política educacional contemporânea difere da política formulada anteriormente, em seu desenho, seus objetivos e metas, sua população-alvo e seus instrumentos. (PEREZ, 2010, p. 12).

Trataremos mais adiante sobre as políticas educacionais a população indígena no Brasil, mas é importante destacar, segundo Höfling (2001), que numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve

desempenhar importante papel ao mesmo tempo, em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão.

## **2.2 Agentes sociais, o papel para implementação de políticas educacionais no Porto Praia de Baixo.**

Como já verificamos acima os agentes sociais exercem um papel importantes no processo de implementação de uma política pública. Abordamos aqui os principais agentes sociais que exerceram esse papel para a implementação de políticas públicas de educação escolar indígena, na comunidade de Porto Praia, no período de 2011 a 2021.

No trabalho de campo e na pesquisa documental foi possível identificar os agentes sociais: instituições, organizações, moradores e professores que fizeram parte desta implantação de políticas públicas e trataremos aqui especificamente a atuação desses agentes sobre as políticas educacionais.

Sobre os agentes sociais, nesta pesquisa nos embasamos na obra já citada de Bourdieu “Sobre o Estado” onde surgem algumas compreensões do que são os “agentes sociais” e a partir das concepções de Bourdieu (2014), entende-se “agentes sociais que são ao mesmo tempo, e inseparavelmente, produtores e produtos do Estado”<sup>41</sup>; “agentes sociais não são simplesmente partículas movidas por forças físicas”<sup>42</sup>. Os agentes sociais também para o Bourdieu constroem a realidade social.

Dentre os agentes identificados traremos uma descrição de maneira temporal sobre a atuação dos mesmos no território de Porto Praia de Baixo, e já destacamos algumas lacunas em nosso arranjo, mas por uma questão de curto prazo na pesquisa de campo alguns podem não aparecer neste trabalho.

### **UNI-Tefé**

A União dos povos indígenas de Tefé (**UNI-Tefé**) foi a primeira organização indígena na região do médio Solimões, fez parte do “movimento indígena”<sup>43</sup> dessa região, que “nos anos oitenta verificou-se a reinvenção da identidade indígena, e o ressurgimento do

---

<sup>41</sup> Bourdieu, 2014, p. 491

<sup>42</sup> Bourdieu, 2014, p. 227

<sup>43</sup> Para saber mais sobre movimento indígena em Tefé consultar Faulhaber, 1998, Silva 2019 e Macedo 2021.



“movimento dos índios”, o qual aparece associado aos conflitos de terras atuais e a memória de antigas lutas”<sup>44</sup>.

Antes desse processo, Chaves (2018) traz as formas de organização social vividas pelas populações ribeirinhas que posteriormente passariam a lutar por um reconhecimento étnico:

Nas décadas de 1960-1980 as populações ribeirinhas dessa região e demais começam a passar por outro momento: a formação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) em articulação com o Movimento de Educação de Base (MEB) pela Prelazia de Tefé. A formação das CEBs estabeleceu novos padrões de moradia e organização. As populações que se encontravam dispersas pelas calhas do referido rio foram agrupadas em unidades políticas marcadas pela autarquia e passaram a ser reconhecidas pelo Estado para efeito de implantação de políticas públicas. É justamente nesse contexto que o movimento indígena do Médio Solimões se forma. (CHAVES, 2018, p. 20)

Com o “ressurgimento” do movimento indígena, na década de 80, a articulação do movimento indígena, em Tefé, dá início às primeiras organizações indígenas. Tem-se a União das Nações Indígenas de Tefé (UNI-Tefé), que passa a funcionar desde 1989, quando tem a sua primeira diretoria eleita (FAULHABER, 1998). Segundo Maciel (2009) a criação da UNI-Tefé foi um esforço dos indígenas da região para unificarem as lutas no médio Solimões.

Em 1993 a UNI-Tefé elaborou seu primeiro estatuto com a assessoria da Pastoral Indigenista de Tefé, e então passa a ser uma organização juridicamente reconhecida e em 1995 ela adquiriu um escritório na cidade de Tefé onde concentrava suas atividades administrativas (MACIEL, 2009).

No período de atuação da UNI-Tefé no médio Solimões os moradores de Porto Praia de Baixo, apontam nas entrevistas como sendo o primeiro contato da população local com as questões indígenas, que antes disso não tinham “conhecimento” sobre direitos indígenas. Ao adentrar no movimento indígena por meio da UNI-Tefé, alguns moradores passam a frequentar as atividades organizadas pela organização e começam a tecer um diálogo interno sobre o reconhecimento étnico da comunidade.

Como nos narrou os moradores de Porto Praia, a proximidade com o movimento indígena levou a conhecimentos sobre direitos territoriais, saúde e educação escolar indígena, como os moradores não tinham posse da terra e viviam com constante insegurança sobre a possibilidade ou não de permanecer na área, o reconhecimento étnico foi a maneira encontrada pela população local para garantir o território.

---

<sup>44</sup> Faulhaber, 1998, p. 37

A partir de 1999 a UNI-Tefé, de acordo com Silva (2019), assinou convênio com a Fundação Nacional de Saúde (Funasa), e passa a gerir a política de atenção básica de saúde indígena, na região do médio rio Solimões e seus afluentes, fazendo atendimento em treze municípios<sup>45</sup>.

Mesmo no período que a UNI-Tefé esteve responsável pela saúde indígena eles não deixaram de se organizar enquanto movimento indígena e atuar nas comunidades com informação sobre direitos indígenas.

A organização indígena criada para outra finalidade, com coordenadores sem experiência na administração de recursos públicos e sem o prometido acompanhamento da Funasa, encontrou enormes dificuldades para gerir o convênio. Os recursos foram administrados de acordo com uma lógica própria dos indígenas e com prioridades que nem sempre combinavam com aquelas que estavam previstas no convênio. Ao final do convênio a organização ficou com dívidas altas, a qual não teve como pagar e para evitar mais problemas a UNI-Tefé teve suas atividades encerradas em 2008.

A FUNASA passa assumir novamente a execução da política de saúde nas comunidades indígenas. Já fora criado o Distrito Sanitário especial de saúde Indígena do Médio Rio Solimões e Afluentes- DSEI-MRSA, instituído em 1999, por meio da lei Sergio Arouca- que descentraliza a política de Saúde por meio dos Distritos Sanitários. Foram criados os Conselhos Distritais de Saúde Indígena- CONDISI- órgão fiscalizador da política de Saúde ofertada aos indígenas.

Atualmente a responsabilidade com a saúde indígena é da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), com sua criação por meio da lei 12.314/2010, mas a organização em Distritos continua. O Distrito Sanitário Especial Indígena do Médio Rio Solimões e Afluentes- DSEI-MRSA<sup>46</sup> é responsável pela oferta da Política pública de saúde para a população indígena dos municípios do Médio Rio Solimões e Afluentes, sendo: Tefé, Jutaí, Juruá, Fonte Boa, Uarini, Alvarães, Coari, Japurá e Maraã, Carauari, Itamarati, Eirunepé, Ipixuna e Envira.

## **UNIPI-MSA**

---

<sup>45</sup> Os municípios que eram atendidos: “Ipixuna, Envira, Eirunepé, Itamarati, Carauari, Juruá, Jutaí, Fonte Boa, Japurá, Maraã, Uarini, Tefé, Coari” - (SILVA, 2019, p. 63).

<sup>46</sup> Conforme o Sistema de Informação e Atenção à Saúde Indígena – SIASI, do DSEI-MRSA, a população atendida é de 20.357 indígenas distribuídas em 185 (cento e oitenta e cinco) aldeias, pertencentes a 19 (dezenove) etnias, sendo: Kokama, Kulina, Kanamary, Ticuna, Miranha, Deni, Katukina, Mayoruna, Maku Nadeb, Apurinã, Arara, Baniwa, Kaixana, Kambeba, Katawixi, Mura, Saterê-Maué, Tariano e Tukano. (Plano de Contingência – Enfrentamento ao Corona vírus (COVID-19). Coordenador Distrital de Saúde Indígena – DSEI/MRSA, 2020).

Com o encerramento das atividades da UNI-Tefé, o movimento indígena da região se sentiu enfraquecido e buscou novas alternativas para continuar colaborando com as causas indígenas da região. Para Silva (2019) foi isso que levou a criação, ainda em 2008 da União dos Povos Indígenas do médio Solimões e afluentes (UNUPI/MSA), na tentativa de dar continuidade às ações da UNI-Tefé, mas agora voltado para atender somente as pautas coletivas.

Após sua criação, a UNUPI/MSA reduz o número de municípios membros da UNI-Tefé e passa a atuar em nove municípios sendo eles: Tefé, Jutai, Juruá, Fonte Boa, Uarini, Alvarães, Coari, Japurá e Marañ. A UNUPI/MSA, voltada para as pautas coletivas, se aproxima mais das comunidades indígenas e das instituições como CIMI, FUNAI E SESAI (SILVA, 2019).

No período estudado neste trabalho, a UNUPI-MSA foi várias vezes citada pelos entrevistados da comunidade de Porto Praia de Baixo, como parceira na luta pelo território, saúde e educação escolar indígena, como podemos observar na entrevista com o morador da comunidade onde ele afirma que:

A nossa comunidade não teria entrado na luta por direitos indígenas, se não tivesse o apoio do movimento indígena, a gente sai para cobrar os nossos direitos, e temos o apoio das instituições... A UNUPI, por muitos anos vêm acompanhando nossas lutas, pelos direitos indígenas. Com relação a educação a gente sempre tem alguns problemas, mas vamos buscamos mudar também com o apoio do movimento indígena, porque é difícil conseguir as coisas sozinho. (Alexandre, AIS, entrevista, 2021)

Segundo a fala do morador, as organizações indígenas e neste caso a UNUPI-MSA são agentes sociais presentes na formulação, avaliação e implementação de políticas públicas de educação escolar. São agentes que estão próximos das comunidades e possuem uma representatividade frente ao Estado para o diálogo sobre os assuntos que envolvem os povos indígenas da região do Médio Solimões. Podemos observar esta atuação da UNUPI, no trecho do relatório anual do CIMI, no ano de 2013:

Em 2013, os indígenas buscaram se organizar enquanto movimento indígena para discutir os problemas relacionados a terra e território, saúde e educação. Foram dois encontros articulados pela UNUPI-MSA e Secretaria de Assuntos indígenas com o apoio e assessoria da Equipe do CIMI Tefé, FUNAI, AMIMSA. Nos encontros foram bastante discutido as demandas de demarcação de terra na região e as políticas anti-indígena do governo Brasileiro.

Nesta parte do relatório de 2013, verificamos a relação das instituições e organizações indígenas e indigenistas no diálogo sobre os assuntos de interesse da população indígena da região de Tefé e esses espaços não foram observados nos três anos (2016 - 2019) de trabalho da pesquisadora em um projeto para CIMI, nos municípios de Japurá e Maraã, também no médio Solimões.

## **AMIMSA**

A Associação de Mulheres Indígenas do Médio Solimões e Afluentes - AMIMSA teve sua organização iniciada após a extinção da UNI-Tefé, de acordo com a entrevista realizada com Lara, uma das primeiras coordenadoras, e foi registrada oficialmente no ano de 2009, como consta no estatuto da associação. Uma organização formada por mulheres teve sua dificuldade para se inserir no movimento indígena, por uma questão de gênero. No início da desta organização de, seus trabalhos e suas ações foram várias vezes questionadas, pelo fato de serem realizados por mulheres indígenas.

Na entrevista com Lara, sobre a organização da e área de atuação da AMIMSA, ela nos relata que a Associação abrange onze municípios sendo eles: Coari, Tefé, Alvarães, Juruá, Uarini, Jutai, Fonte Boa, Caruari, Itamarati, Maraã e Japurá, mesmo não conseguindo realizar trabalhos em todos os municípios as ações desenvolvidas pela associação tenta chegar a todos eles. Como ela nos esclarece na entrevista:

A gente não consegue abranger todos os municípios e realizar trabalhos em todos eles pela distância geográfica, mas sempre tentamos, por exemplo, agora na pandemia conseguimos alcançar esses municípios com envio de cesta básica, de máscara, álcool em gel, atenção às demandas das comunidades, num momentos que as demais organizações não tiveram a mesma atuação (Lara, AMIMSA, entrevista, 2022).

Sobre a atuação da AMIMSA como uma organização indígena de mulheres destaco nesta pesquisa o movimento de mulheres que tem no Médio Solimões que refletem na presença das mulheres indígenas nos espaços de debate sobre políticas públicas. Na comunidade de Porto Praia de Baixo observa-se a presença das mulheres nesses espaços, e são confirmados quando observamos nos documentos e relatório<sup>47</sup> de encontros, assembleias e fóruns.

---

<sup>47</sup> Documentos consultados nos arquivos do CIMI, na cidade de Tefé

## **FUNAI**

Como já observamos no capítulo anterior, a FUNAI, por ser uma organização governamental indigenista, sempre foi referência para a comunidade de Porto Praia de Baixo, para assistência nas questões de território, saúde e educação.

Quando iniciou o processo de reconhecimento territorial a FUNAI esteve presente nas reuniões, como é possível constatar a partir das Atas e documentos encaminhados pela comunidade a esta organização e a resposta em forma de documentos encaminhados pela FUNAI sobre as demandas da comunidade.

O morador e liderança, Alexandre, durante a entrevista traz informações sobre a relação inicial que a comunidade desenvolveu com a FUNAI e os assuntos mais relatados por eles a esse órgão, onde ele diz:

A FUNAI, no início nos ajudou muito com informações e apoio na causa indígena. Quando tínhamos um direito violado na saúde, na educação, a FUNAI sempre foi procurada e prestava assistência a nossas demandas. Mas atualmente a FUNAI se encontra omissa. A gente não tem mais apoio deles, nem um local em Tefé eles têm mais. Tem que ficar procurando, ligando para encontrar a FUNAI agora. (Alexandre, AIS, entrevista, 2021).

Na fala do morador observa-se que, a FUNAI esteve presente nas articulações iniciais fornecendo apoio e informações, mas nos últimos anos não têm o mesmo apoio. Isso faz parte de um cenário mais complexo de desestruturação do órgão iniciado em 2016, com o então presidente Michel Temer, e dado sequência no governo do atual presidente Jair Bolsonaro.

No entanto, nos anos anteriores a 2016, os entrevistados relatam que a Funai esteve presente em várias reuniões que se discutia educação escolar indígena na comunidade e na cidade de Tefé. Consideravam que a presença deste órgão nas reuniões e reivindicações dava maior legitimidade aos seus pedidos.

## **CIMI**

O Conselho Indigenista Missionário - CIMI é uma organização ligada a Igreja Católica criado em 1972, com objetivo de estar a serviço dos povos indígenas, denunciando as estruturas de dominação, violência e injustiça, apoiando as alianças dos povos entre si e com setores populares para a construção de um mundo para todos<sup>48</sup>.

A Igreja Católica sempre esteve muito mais próxima das ideias dos grupos dominantes. Esteve a frente da educação escolar indígena da maneira impositiva e com a

---

<sup>48</sup> Informações contidas na página do CIMI: <https://cimi.org.br/o-cimi/> acesso em novembro de 2021.

necessidade de “civilizar” as populações nativas, pois consideravam os indígenas “sem alma”. De acordo com Lopes (2011), os setores da Igreja apoiaram o golpe da ditadura civil-militar, com medo de uma possível adesão do Brasil ao comunismo.

A igreja Católica, no Brasil, a partir da década de 70, muda significativamente sua atuação com o aumento dos trabalhos missionários e a criação das Comissões Pastorais e as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, “um dos enfoques principais da então surgida “nova linha pastoral” era de aproximar setores da Igreja aos segmentos mais carentes da sociedade.”<sup>49</sup>.

É neste cenário que o CIMI é criado em 1972, e a partir de então, passa a se organizar nas dioceses. Segundo Silva (2019), na região do Solimões a atuação do CIMI inicia ainda na década de 70, com a organização de uma equipe, e suas principais ações no médio Solimões são prestando apoio sobre assuntos jurídicos, políticas públicas (saúde e educação), terra, sustentabilidade, organização social, controle social, meio ambiente, etc.

Na entrevista com um membro do CIMI é colocada a atuação desta instituição no município de Tefé, sobre os assuntos que envolvem as políticas educacionais:

Na política de educação escolar indígena o trabalho do CIMI tem se dado na formação sobre os direitos e as especificidades. A política de educação escolar é específica à população indígena e o CIMI tenta levar, por meio das formações jurídico-política, a informação sobre os direitos e a legislação sobre esse assunto. Toda as conquistas sobre educação escolar indígena é fruto de uma mobilização nacional dos movimentos indígenas e o CIMI sempre esteve nesse processo. O objetivo do CIMI, a partir das formações, é levar o conhecimento sobre as políticas de educação, para que eles possam cobrar as instituições públicas, por exemplo a Secretaria de educação do município, para garantir essas políticas nas comunidades indígenas (Camilla, missionária do CIMI, entrevista, 2022)

Ainda nesta entrevista nos foi narrado sobre as atividades programadas realizadas, nas comunidades, e com elas na cidade de Tefé e a referência que a instituição se tornou na busca por informações que envolvem os direitos indígenas, pois “No dia-a-dia fazemos orientações, a partir do que vai surgindo sobre o assunto, tentando esclarecer sobre a LDB, acesso as universidade, informando sobre cursos, possibilidades de acesso, apoiando na elaboração do PPP das escolas, no calendário diferenciado”<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> (LOPES, 2011, p. 36)

<sup>50</sup> (Camilla, missionária do CIMI, 2022).

Destaco ainda na entrevista com Camilla, que os PPPI estão sempre inseridos nos principais debates sobre educação escolar indígena no município de Tefé, no entanto, as escolas da região não conseguiram concluir esse processo de criação dos PPP até o ano de 2021, de acordo com a missionária.

As dificuldades de acesso as políticas públicas de educação escolar indígena, na comunidade de Porto Praia de Baixo é abordado na entrevista com o CIMI e temos a seguinte fala sobre:

A comunidade Porto Praia, assim como outras comunidades na região de Tefé, que estão no processo de afirmação étnica e territorial elas tem certa dificuldade de acessar as políticas específicas às populações indígenas e o CIMI vem apoiando, um exemplo foi a construção da escola, que foi um processo muito longo onde foi preciso realizar um pedido ao Ministério Público sobre o assunto, pois a comunidade não tinha uma boa estrutura para atender os alunos e era necessária a construção de uma nova escola. (Camilla, missionária do CIMI, entrevista, 2022).

Tanto a comunidade, como o CIMI levantam a questão sobre a identidade indígena ser questionada e uma barreira para o acesso da população de Porto Praia de Baixo as políticas públicas a destinada aos povos indígenas no Brasil. Trouxemos neste capítulo como a política de assimilação foi trabalhada pelo Estado durante anos na história do Brasil e atualmente é usada para negar os direitos básicos a esta população. E está realidade se intensifica na comunidade de Porto Praia, pois não são povos assimilados e sim povos que tentam “reinventar a história”, presente na etnogênese.

### **Coordenação de Educação Escolar Indígena**

A coordenação de Educação Escolar Indígena - CEEI ligada atualmente a Secretaria Municipal de Educação Esporte e Cultura - SEMEEC, no município de Tefé é um agente importante na cobrança por uma educação de qualidade nas escolas indígena de Tefé, contribuem para a implantação de políticas educacionais e são uma ponte para o diálogo das comunidades indígenas com o município.

Os membros da CEEI são eleitos por meio de reunião com membros dos territórios indígenas de Tefé. Os membros desta coordenação, conforme o relatório das ações da CEEI, se fazem presentes nas conferências local, estadual e nacional de educação escolar indígena, nos encontros organizados pela própria coordenação, e nos eventos, encontros, reuniões e assembleias de outras organizações indígenas e estão nos diálogos com a Universidade do Estado do Amazonas para favorecer as políticas educacionais na região.

## **Moradores e Professores**

Como já descrevemos no capítulo anterior a organização dos moradores de Porto Praia de Baixo para a garantia de um reconhecimento étnico e territorial se deu na década de 90. A partir dessas lutas vieram a participação dos moradores e professores nos debates sobre saúde, educação e território organizados pelo movimento indígena da região e pelas organizações indígenas e indigenistas.

A busca por uma educação escolar indígena nos parâmetros jurídicos e constitucionais na comunidade viraria uma luta coletiva apenas nos anos 2000. De acordo com um morador a primeira reivindicação da comunidade era pelo território, mas participando de reuniões e assembleias no município de Tefé eles passaram a também buscar por uma educação escolar indígena, como destaca a fala do senhor Alexandre, o morador de Porto Praia onde diz:

Com apoio das instituições, inicialmente a UNI-Tefé nos trouxe muitas informações sobre direito indígena e aí passamos a conhecer mais sobre a educação e nos juntamos as outras comunidades para garantir nossa autonomia na educação da nossa comunidade. A comunidade lutou muito para que hoje a gente tenha pelo menos uma escola melhor, foram muitas idas, no Ministério Público para que a obra da escola não ficasse abandonada pra sempre. (Alexandre, AIS, entrevista, 2021)

A presença dos professores e lideranças da comunidade indígena de Porto Praia de Baixo é sempre narrada nos relatórios do CIMI, como podemos vê abaixo em um trecho desses encontros:

Reunião com lideranças indígenas do Município de Tefé: Aconteceu no dia 25 de maio de 2017, na Escola de Teologia, Tefé... aldeias Nova Esperança, Pavão, Porto Praia de Baixo, Boarazinho, Barreira de Cima, Kanata, Arauiri, Jenipauá, Nossa Senhora de Fátima; representantes da Coordenação Municipal de Assuntos Indígenas, Coordenação Municipal de Educação Escolar indígena e membros da equipe do CIMI de Tefé. Teve como objetivo discutir sobre a situação da educação escolar indígenas, conquista de direitos e retrocesso no processo de educação, ao mesmo tempo, buscar encaminhamentos e proposições para garantir a qualidade da educação escolar indígena e manutenção dos direitos e política públicas para os povos indígenas. Nas partilhas lideranças indígenas manifestaram seu posicionamento contrário aos retrocessos e retirada de direito vindo por parte do poder público municipal de Tefé, principalmente no que se refere a educação escolar indígenas. Sobre a coordenação municipal de assuntos indígenas, pasta responsável por executar políticas públicas para os povos indígenas estavam sem condições necessárias para suas atuações. (relatório narrativo anual, CIMI, 2017)

Analisando outros documentos do arquivo do CIMI, foi possível constatar que a comunidade indígena de Porto Praia, se faz presente em grande parte das atividades presentes



nos documentos. É uma participação ativa, sempre com falas de lideranças e professores da comunidade. A partir do momento que eles se inserem na busca por um por uma identidade Kokama eles atuam fortemente para garantir esse reconhecimento. Quando questionados sobre a compreensão da educação escolar indígena, a professora entrevistada apresenta a seguinte resposta:

Eu penso que a educação escolar indígena aqui na comunidade é melhor passada pelos professores indígenas. Eles se organizam para passar a cultura para os alunos. Os professores que veem de fora, da cidade, estão mais preocupados em passar os conteúdos dos livros didáticos (Mariana, professora, entrevista, 2021).

Portanto, os agentes sociais citados estão sempre atuando para a implantação de políticas públicas de educação escolar indígena, como se observa na descrição do “Encontro de Planejamento da Educação Escolar Indígena do município de Tefé”, presente no relatório do CIMI, referentes ao ano de 2017 a 2018:

O encontro aconteceu na aldeia Porto Praia de Baixo no dia 22 /12/2017, e contou com a participação dos professores, gestores, lideranças, pais, alunos, comunitários indígenas, Coordenação de Educação Escolar Indígena Municipal-CEEI/Tefé, Coordenação da União dos Povos Indígenas do Médio Rio Solimões e Afluentes-UNUPI-MSA, Coordenação Municipal de Assuntos Indígenas (CMAI), e com a participação e assessoria do Conselho Indigenista Missionário- CIMI e FUNAI-CTL/Tefé. O encontro teve como objetivo planejar a realização das atividades pedagógicas previstas da coordenação de educação Escolar nas escolas indígenas e planejar ações que visem melhorar o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor em sala de aula, assim como melhorar a política de educação escolar indígena no município de Tefé para o período de 2018 a 2020. Jukson da Coordenação de Educação Escolar Indígena-CEEI abre os trabalhos falando das viagens de articulação nas aldeias para preparação do momento coletivo para planejar as ações a serem realizadas da educação escolar indígena e da coordenação de educação Escolar indígenas de 2018 a 2020; ... Após as contribuições feitas pelos presentes, foi feita uma sistematização das propostas levantadas e apresentadas para a plenária aprovar. Como resultado do encontro teve a aprovação de 18 propostas de atividade a serem realizadas no período de 2018 a 2020, encaminhada por meio de documento elaborado no encontro de planejamento para a Secretaria de Educação (SEMED) com destaque para: elaboração e aprovar junto aos professores, lideranças, pais indígenas e comunitários o Projeto Político Pedagógico-PPP; Elaboração da Matriz Curricular Intercultural (o PPP e a Matriz curricular vão ser elaborados durante o ano de 2018); Elaboração do Calendário específico respeitando as tradições, língua, costumes e a cultura de cada povo; Viabilizar junto ao MEC e SEDUC em parceria com a SEMED, UFAM CETAM, UEA e IFAM e em articulação com a FUNAI, UNUPI-MSA, curso de formação continuada para professores indígenas em magistério indígena e licenciatura intercultural e interdisciplinar nível superior nas áreas e modalidades afins e pedagogia... (trecho do relatório narrativo, CIMI, 2018).

Como já destacamos neste trabalho, a luta por reconhecimento étnico em Porto Praia de Baixo passou por fortes embates na comunidade, para que houvesse um acordo entre os

moradores no reconhecimento como uma comunidade indígena, e não mais como uma comunidade ribeirinha. Em 2014, no I Fórum de educação escolar Indígena do município de Tefé, realizado pelo CIMI, o professor da comunidade Porto Praia fala sobre essa situação:

Secretária de educação se deixou levar por assuntos internos da aldeia, desconsiderou a autonomia do povo, dizendo que a escola não é indígena. A fundo para conhecer nossos direitos e resistir aos desafios. Temos companheiros que estão na turma da UFAM, não é fácil lutar contra o governo. Os professores indígenas precisam se empoderar de conhecimento para lidar com os desafios e ajudar a comunidade na busca de melhoria. (depoimento no I Fórum de educação escolar Indígena do município de Tefé, 2014).

Enxergamos neste discurso como os professores estavam inseridos nos debates para garantir uma educação escolar indígena na comunidade de Porto Praia de Baixo. Os professores são figuras centrais muito importantes na organização social da comunidade e no processo de garantir a educação escolar indígena, eles são fundamentais.

A figura abaixo mostra os participantes do I Fórum de educação escolar indígena de Tefé, em 2014 e entre eles estão professores e moradores da comunidade indígena Porto Praia de Baixo.

**Figura 8: Fórum de educação escolar indígena de Tefé**



Fonte: Arquivo CIMI, 2014.

As lideranças da comunidade também desenvolveram e desenvolvem ações para que se estabeleça a garantia de direitos indígenas a comunidade. Para a atual liderança de Porto Praia:

A comunidade se reúne todo final de ano para uma avaliação dos professores, os que forem aprovados a gente encaminha para coordenação indígena, mas às vezes as nossas decisões não são respeitadas e eles querem e às vezes mandam pessoas que não estão na nossa relação desrespeitando o nosso direito (A.B, agricultor, entrevista, 2021).

A partir das entrevistas e dos documentos consultados verificamos que os agentes identificados estão sempre atuando em fóruns de debate participativos que tratam sobre educação escolar no município em Tefé.

### **2.3 Políticas educacionais, na comunidade de Porto Praia de Baixo, de 2011 a 2021.**

A partir da pesquisa, com os agentes sociais e as fontes documentais abordamos aqui neste trecho algumas políticas públicas de educação e escolar indígena implementadas na comunidade de Porto Praia, nos anos de 2011 e 2021.

Das inúmeras políticas públicas de educação escolar indígena que já foram regulamentadas pelo estado brasileiro, poucas foram implantadas na comunidade indígena estudada. Na escola Municipal Indígena Monte Sião, na comunidade de Porto Praia de Baixo, ao qual descrevemos o processo de reconhecimento étnico e territorial indígena, enfrenta-se um grande desafio para a implementação dessas políticas na comunidade.

No entanto, a partir das ações dos moradores, professores, lideranças, instituições e organizações indígenas e indigenistas algumas políticas públicas podem ser observadas na comunidade entre elas: professores indígenas, oriundos da comunidade; calendário e material específico e a construção da escola.

#### **Professores indígenas**

Sobre os professores indígenas da comunidade de Porto Praia destacaremos a trajetória enfrentada pela comunidade para que estes fossem reconhecidos como indígenas.

Porto Praia de Baixo durante muito tempo serviu como um “curral eleitoral” de políticos de Tefé, com isso as interferências em diversos assuntos da comunidade foram frequentes. Ao lutar pelo reconhecimento de sua identidade étnica e territorial e terem ciência de direitos como autonomia indígena em relação a sua educação a população local iniciou um grande embate com a Secretária de Educação e suas influências políticos, que reverberavam escolha de professores, a partir do ano de 2015. Na entrevista de um dos moradores da comunidade eles nos esclarecem sobre esse assunto afirmando que:

Em 2015 mais ou menos já estávamos cansados de ter o nosso direito violado. Nós escolhíamos os nossos professores e quando saia a lotação eram professores que a gente nem conhecia. Com isso, entramos em contato com o CIMI, com a FUNAI e com a UNIPI, para que eles nos ajudassem nessa questão. E então entramos com um pedido no Ministério Público. Eles realizaram uma audiência na comunidade e decidiu que a gente poderia escolher e aprovar os professores. (Alexandre, AIS. entrevista, 2021)

Os professores que atuam na comunidade de Porto Praia de Baixo participam do Processo Seletivo Simplificado - PSS realizado pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Tefé. Esse é um processo que ocorre todo ano.

Como a comunidade não dispõe da quantidade de professores que atendam a demanda da escola, o processo seletivo realizado pela SEMED é “tumultuado”, na comunidade entre os moradores e com a SEMED. Na entrevista com um morador, deixa claro essa situação ao narrar que “aqui na comunidade não temos muitos professores, com isso, precisamos dos professores que vêm de fora, e nem sempre é fácil preencher o quadro com pessoas que aprovamos”<sup>51</sup>.

Sempre que inicia uma nova gestão administrativa, no município de Tefé, os conflitos pela lotação de professores se ampliam. Um novo governo no município caracteriza um novo grupo de funcionários e isso impacta na seleção de professores nas comunidades. E esse novo governo geralmente desconhece as políticas de educação escolar indígena.

São constantes as lutas de moradores e professores de Porto Praia para garantir a autonomia da indicação ou aprovação dos professores da escola Municipal indígena Monte Sião. Na entrevista no dia 12 de dezembro de 2021 com um morador e liderança da comunidade ele relata o seguinte:

A SEMED trata a escola como uma escola somente rural. Não temos muitas alternativas para trabalhar com uma educação escolar indígena. Esse ano mesmo

---

<sup>51</sup> Entrevista com morador de Porto Praia em 10 de dezembro de 2021.

perdemos um pouco da autonomia para indicar os funcionários da escola. Eles não levaram em consideração a avaliação que os comunitários fazem todo ano dos professores e demais, e enviaram os professores que passaram no processo seletivo realizado por eles. (Alexandre, AIS, entrevista, 2021).

Lembrando que o ano de 2021 foi empossado um novo governo<sup>52</sup> municipal em Tefé, pois ocorreram eleições municipais para o cargo de prefeito e vereadores, no ano de 2020. E no relato dos moradores podemos identificar que o diálogo com a nova gestão demora um pouco e como foi um ano de pandemia os indígenas não conseguiram se articular para fazer o que fazem sempre quando tem um direito violado, que é manifestar-se na cidade.

São apenas cinco professores moradores de Porto Praia de Baixo, que se concorrem ao processo seletivo realizado pela secretaria de educação, e dentre eles apenas a professora Lena possui formação intercultural pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, a mesma concluiu a formação no ano de 2021 com diversos membros da região do Médio Solimões. Sobre essa formação ela destaca.

Aqui na comunidade foram dois professores que fizeram a prova para seleção e nós passamos, mas o outro professor não conseguiu dar continuidade e desistiu. Eu fiz o curso de formação de professores Indígenas, na faculdade de Educação da UFAM, sou licenciada em Educação Escolar Indígena - Ciências Exatas e Biológicas. (Lena, professora, entrevista, 2021).

Sobre a formação dos professores da comunidade, a maioria possui Licenciatura pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA na cidade de Tefé. Por outro lado, a formação acadêmica dos demais professores que atuam na comunidade e são oriundos de outras comunidades indígenas e da cidade de Tefé varia entre Licenciatura em andamento, Magistério e Licenciatura Plena. Apesar do parecer n.º 14 de 1999 definir a formação do professor e essa questão foi normatizada pela Resolução n.º 3/99 da Câmara de Educação Básica- CEB, que responsabilizou o Estado pela promoção, formação inicial e continuada dos professores indígenas.

Embora os professores da escola não sejam todos da comunidade, a maioria são professores indígenas e isso foi uma conquista dos últimos dez anos da comunidade. Como já relatamos, nem sempre foi assim, e é sempre um cenário incerto também, essa é uma realidade que pode mudar a qualquer momento.

---

<sup>52</sup> Nas eleições do ano de 2020 foi eleito o então prefeito de Tefé Nicson Marreira Lima (PTB) e o vice-prefeito Preto Veloso, para um mandato de 4 anos.

O professor bilíngue foi uma conquista que ocorreu somente no ano de 2021, a maior dificuldade para contratação está na ausência desse profissional na comunidade, assim como no número muito reduzido de professores bilíngues com experiência na língua Kokama no município de Tefé e até mesmo na região do médio Solimões.

Em entrevista a gestora da escola esclarece que:

Este ano por meio da articulação com a Coordenação de Educação escolar indígena conseguimos um professor bilíngue aqui para a comunidade. Não é fácil encontrar professores bilíngues da língua Kokama. Esse ano foi a primeira vez que tivemos esse professor na nossa escola. (Erica, gestora, entrevista, 2021).

A Camilla missionária do CIMI na região de Tefé desde 2013 relata na entrevista sobre a situação dos professores bilíngues na região de Tefé:

Foi uma conquista ter professor bilíngue que contribui muito em uma educação mais intercultural. Mas aqui na região de Tefé tem poucos professores indígenas que falam a língua Kokama, e os professores daqui iniciaram, há um tempo, uma atividade de trazer professores do Alto Solimões para que eles pudessem ensinar a língua, fazer uma trocar, já que no alto Solimões tem mais falantes da língua e aqui não tinha, em nenhuma comunidade kokama tinham professores falantes da língua kokama. Então com a vinda dos professores do Alto Solimões os professores e alunos daqui tiveram a oportunidade de aprender um pouco a língua e dá continuidade nas comunidades. (Camilla, missionária do CIMI, entrevista em 2022).

Ressalta-se que a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>53</sup>, mais conhecida como LDB, traz pela primeira vez como um dever do Estado o oferecimento de uma educação intercultural e bilíngue.

Sobre o ensino bilíngue observa-se também no artigo 210 da C.F. 1988, no inciso dois que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Portanto, nesta norma fica assegurado a população indígena seus próprios mecanismos para o ensino e aprendizagem na educação escolar, isso pode ser considerado o reconhecimento do Estado de uma educação transdisciplinar nos territórios e comunidades indígenas.

---

<sup>53</sup> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:  
I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;  
II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (informações presente na lei 9.394, de 1996).

## **Calendário e materiais didáticos**

O calendário que funciona na escola é o organizado pela secretaria de educação do município, no entanto, como narrado por uma professora, são feitas algumas adaptações para atender melhor a realidade dos alunos: “O calendário da escola não é específico, ele segue o indicado pela SEMED, mas nós professores lutamos para que as práticas pedagógicas sejam diferenciadas para inserirmos os alunos a uma vivência mais próximos à comunidade”<sup>54</sup>.

As demandas por um calendário específico, um projeto político pedagógico e uma matriz curricular intercultural foi uma demanda levantada não só pela comunidade de Porto Praia, mas é uma demanda do município de Tefé como deixa claro o documento do Encontro de avaliação da educação escolar indígena-CEEI/Município de Tefé que ocorreu no dia 21 /12/2017.

As lideranças falaram da falta de material adequado, a falta de formação continuada para professores indígenas, a falta de do Projeto Político Pedagógico-PPP, Matriz Curricular Intercultural, Calendário específico respeitando as tradições, língua, costumes e a cultura de cada povo nas escolas da região de Tefé, etc. Lembram que foi através das lutas coletivas do movimento indígena que conseguiram leis favoráveis para que tivesse uma educação específica, diferenciada e de qualidade para os povos indígenas e, embora ainda tenha muito a ser feito para o alcance de uma educação que supra as necessidades nas aldeias e que respeite as leis que norteiam a política de educação escolar indígena ofertada as comunidades indígenas (Arquivo do CIMI, 2021).

Mesmo não sendo formalizado o calendário específico, a escola tenta sempre aproveitar os feriados e datas comemorativas para aproximar mais a escola da comunidade. É nesses momentos que a escola organiza apresentações culturais do povo Kokama, assim como a produção de jogos e práticas esportivas referentes a este povo e oficinas de materiais para serem usados na escola. A gestora da escola esclarece que “mesmo seguindo o calendário da SEMED todos tem a liberdade para organizar a dança cultural, participar do “jogo intercultural”, que acontece com todas as comunidades indígenas de Tefé, uma atividade fora do calendário deles”.

---

<sup>54</sup> Entrevista com a professora de Porto Praia em dezembro de 2021.

**Figura 9: Apresentação cultural do povo Kokama**



Fonte: Arquivo do CIMI, 2018.

No relato dos professores e moradores entrevistados pode-se observar uma adequação nos materiais didáticos enviados pela SEMED assim como a elaboração de materiais pedagógicos que auxiliem os professores a trazer uma identidade indígena para dentro da sala de aula. Considerando a realidade e os produtos encontrados na comunidade. A professora de língua portuguesa narra:

Eu tento trabalhar com as crianças conteúdos também fora dos livros didáticos disponibilizados pela SEMED, eu geralmente peço para que meus alunos elaborem poemas, histórias que tenham relação com a vida na comunidade. Que eles busquem contar histórias de seus pais, de seus avós para ser compartilhada com os demais alunos (Mariana, professora, entrevista, 2021).

Com todas as dificuldades e sem apoio pedagógico da Secretaria de Educação e Universidades, os professores da comunidade tentam se reinventar para trazer elementos que



estejam presentes na vida dos alunos e criam materiais que possam fazer os alunos se identificarem com a cultura local, dando uma característica intercultural em suas práticas.

### **A escola da comunidade Porto Praia de Baixo**

**Figura 10: Escola da comunidade de Porto Praia**



Fonte: Autora, 2021

Segundo relato do morador Valdemar durante a entrevista realizada em dezembro de 2021, a educação escolar na comunidade teve início como em muitas comunidades rurais da Amazônia em um espaço cedido na casa de um dos moradores para o funcionamento das aulas.

Em Porto Praia essa organização iniciou na década de 1980, com a falta de escola perto da comunidade e distante da cidade, os próprios moradores se organizaram para funcionar uma escola na casa de um morador, que ensinaria tanto as crianças, quanto alguns adultos que eram analfabetos. Na entrevista com o senhor Valdemar refere-se à primeira escola construída,

A escola de primeiro funcionava nas casas, às vezes na casa de um depois na casa de outros, aí tinha uma missionária era uma “irmã” (freira), que lecionava nas casas. Na primeira gestão do prefeito doutor Inácio ele mandou construir uma escola, isso lá pelos anos 90, mais ou menos (Valdemar, agricultor, entrevista, 2021).

Outros moradores relatam com mais detalhes que a primeira escola foi construída no ano de 1989, pelo então prefeito Dr. José Antônio Inácio, um médico que teve sua primeira gestão como prefeito do município de Tefé no ano de 1989 a 1992. E desde então a escola da comunidade foi nomeada como Escola Municipal Monte Sião. Portanto, a escola de Porto Praia é administrada pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED - Tefé.

No trabalho de Joicilene da Silva (2021) sobre as plantas medicinais na comunidade de Porto Praia, a professora e moradora da comunidade, afirma que foi no final do ano de 2014, por meio da lei 201/204 de dezembro de 2014, que a escola passa a ser reconhecida pelo município como uma escola indígena. Renomeando para Escola Municipal Indígena Monte Sião, como podemos observar na imagem abaixo, em uma visita da pesquisadora ao local de pesquisa em 2021.

**Figura 11: Escola Municipal Monte Sião**



Fonte: Autora, 2021

A escola indígena tem um papel importante para reforçar a identidade indígena e outros elementos, onde para Luciano (2010),

A educação escolar indígena refere-se a escola apropriada pelos 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 as novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2010, p. 129).

Atualmente a escola funciona em uma estrutura de alvenaria, com sete salas de aula, três banheiros (masculino, feminino e um adaptado para pessoas com deficiência), cozinha, biblioteca, sala de professores, uma secretária e um salão. Essa estrutura teve seu início de construção no ano de 2015. As aulas começaram a funcionar na nova escola no ano de 2017.

No ano de 2021 a escola teve um quadro de 26 professores, dentre eles a gestora e três pedagogos os demais membros da escola são duas auxiliares administrativas, três merendeiras, quatro auxiliares de serviços gerais e dois vigias, a quantidade de alunos por ano gira em torno de 250.

Os professores possuem formação em ensino médio e ensino superior completo em diversas áreas, inclusive na licenciatura intercultural. A maioria é indígena, mas poucos são da comunidade, e com isso a maioria vem de outras comunidades indígenas e da cidade de Tefé. Todo o final de ano a comunidade organiza uma avaliação para os profissionais da educação que atuam na comunidade, sendo que estes dependem da aprovação comunitária para atuarem no ano seguinte. Há o processo seletivo organizado pela SEMED, para contratação de profissionais da educação.

Funciona na escola o ensino desde a creche, educação infantil, ensino fundamental, Ensino Médio, assim como o uso de tecnologias, mais conhecido como Ensino Tecnológico, iniciado na comunidade desde o ano de 2016 e Educação de Jovens e Adultos (EJA). As aulas são realizadas nos três turnos matutino, vespertino e noturno.

Os componentes trabalhados na educação infantil são: linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, música e movimento, e ensino das artes; no Ensino fundamental, do 1º ao 5º ano: língua portuguesa, matemática, educação física, história, geografia, ensino religioso, ensino das artes e ciências. Nas séries do 6º ao 9º ano, são ministradas todas essas disciplinas, incluindo apenas a língua estrangeira, as mesmas disciplinas são ministradas na EJA, do 1º e 2º segmento, incluindo a língua estrangeira e a redação. Os conteúdos são aplicados conforme o plano de curso que vem da SEMED e cada professor procura adaptá-los de acordo com a realidade.

O ensino bilíngue sempre foi reivindicado para a comunidade de Porto Praia, como garantem os professores, mas como exposto anteriormente, os professores com formação bilíngue na língua kokama não são encontrados na região. Mesmo tendo um professor bilíngue no ano de 2021, isso não significa a continuidade do mesmo nos anos seguintes e o ensino da língua fica totalmente fragmentado e descontextualizado para os alunos.

Os materiais didáticos são fornecidos pela SEMED, alguns são produzidos pelos professores como; cartilha e jogos educativos, que podem ser utilizados em diferentes áreas. Todos os alunos recebem material escolar básico para estudar e, além das aulas, a escola desenvolve reuniões com os pais, comunitários sobre as datas comemorativas.

Portanto, neste capítulo sobre as políticas de educação escolar indígena verifica-se que surgiram ainda no início do período colonial, mas foi se tornar uma política pública após a Constituição de 1998, por meio das articulações do movimento indígena no Brasil junto aos seus diversos apoiadores. No entanto, a implantação das políticas educacionais indígenas na comunidade de Porto Praia Baixo ocorre somente com a ação dos diversos agentes sociais que atuam na região de Tefé e na comunidade de Porto Praia.

Os agentes sociais, contudo, exercem papel fundamental neste processo de implantação, como pudemos verificar a partir dos documentos são grupos que estão sempre buscando se organizar e levantar as demandas coletivas sobre as políticas públicas voltadas a população indígena e a educação está sempre presente nos debates.

Os desafios para implementação das políticas educacionais enfrentados pela comunidade de Porto Praia de Baixo, passam por algumas etapas, destacamos aqui as três principais identificadas: por agregar diversas etnias, ou seja, viver em um processo de etnogênese, isso inicialmente foi uma barreira para negar os acessos às políticas públicas educacionais; território não demarcado, também é usados muitas vezes, de maneira indevida, pelo Estado para negar as políticas públicas; e a clara falta de cooperação entre município, Estado e União na implantação das políticas educacionais.

São identificados pelos moradores, professores e as instituições que atuam diretamente no Porto Praia algumas políticas implantadas após a reivindicação da identidade étnica da comunidade. Porém, a comunidade ainda busca várias conquistas nas políticas educacionais e fazem algumas observações sobre as políticas educacionais existentes, é o que observaremos no terceiro capítulo onde abordaremos sobre a efetividade das políticas educacionais no território de Porto Praia de Baixo.

### **CAPÍTULO III - A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TERRITÓRIO INDÍGENA PORTO PRAIA.**

Este capítulo refere-se a uma análise sobre as políticas públicas de educação escolar indígena, a partir dos interlocutores considerando suas percepções sobre a efetividade das políticas implementadas para a educação escolar indígena no contexto comunitário e a partir da legislação vigente.

Nesta fase são apresentadas narrativas sobre a memória coletiva dos agentes sociais da comunidade de Porto Praia de Baixo. Para colocarmos a perspectiva dos agentes sociais da comunidade sobre efetividade das políticas educacionais para os povos indígenas, apontamos a contribuição de Maurice Halbwachs sobre o que denomina de “memória coletiva”. Halbwachs (1990) é quem inicia nas ciências sociais os estudos sobre memória coletiva. Antes de seus trabalhos a memória era tida como algo individual que dependia de questões biológicas para ocorrer. A partir dos estudos de Halbwachs a memória é entendida como “fenômeno coletivo”, pois é necessário no processo de reconstrução da memória levar em consideração o contexto social ao qual está inserida a memória individual.

Na concepção de Halbwachs (1990), a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Ela aparece e permanece por ter um suporte na sociedade, sendo que é a partir da sociedade que o indivíduo encontra os meios para localizar, reconhecer e lembrar as suas memórias individuais, pois essa memória individual se refere a acontecimentos vividos com os outros, seja na infância, na escola, na família ou na comunidade. Por isso, este fenômeno coletivo faz com que as lembranças individuais, mesmo sendo as mais pessoais, estejam relacionadas com o meio coletivo ao qual o sujeito está inserido (HALBWACHS, 1990).

A produção de conhecimentos em grupos como os das sociedades nativas, pode se valer da categoria “memória coletiva”, para compreensão de temas como a educação escolar, já que Halbwachs (1990) estabelece que a “memória coletiva” faz parte da reconstrução do passado vivido por um grupo social. A partir das lembranças individuais tentaremos obter as informações sobre a comunidade.

Usamos a memória nesta pesquisa, também pela dificuldade de obtermos de outras maneiras dados sobre a efetividade das políticas educacionais na comunidade, pois os programas de avaliação geralmente buscam analisar o ensino e aprendizagem e este não é nosso objetivo.

Portanto, a partir das ideias sobre memória coletiva de Halbwachs (1990), descrevemos a percepção dos moradores e professores da comunidade de Porto Praia o que eles narram sobre efetividade das políticas públicas de educação escolar indígena, implementadas na comunidade no período de 2011 a 2021.

No segundo capítulo trouxemos as políticas de educação escolar indígena identificada na comunidade, no período estudado, neste capítulo é feito a análise sobre a efetividade das mesmas: professores indígenas; calendário e material específico e a escola.

### **3.1 O que dizem os Kokama sobre os professores indígenas e o que diz a legislação vigente**

Com relação à efetividade dos assuntos que envolvem os professores indígenas, além da percepção dos moradores da comunidade, serão usadas como base as diretrizes da resolução do CNE/CEB nº 3, de 1999, e a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, apresentadas no segundo capítulo.

Em consonância com as narrativas sobre os professores indígenas, que atuam na Escola Municipal Monte Sião, contratados por meio do processo seletivo simplificado organizado pela Secretaria Municipal de Educação, nem sempre esse foi o meio seguido como explica o entrevistado A, morador da comunidade de Porto Praia de Baixo, no dia 9 de dezembro de 2021.

Quando começamos a nos organizar para termos o direito à terra passamos também a conhecer outros direitos. A conquista da autonomia para colocar os funcionários da escola foi uma luta muito forte. E ainda é uma batalha, mas não como antes, onde a comunidade não tinha direito de opinar sobre os funcionários, somente aceitar receber os professores indicados (Alexandre, AIS, entrevista, 2021).

No relato acima verificamos o processo de autonomia da comunidade indígena defendido na Constituição Federal, onde passa a ter professores da própria comunidade atuando na escola. Este ponto vai ao encontro das diretrizes da Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012, onde define no Art. 4º *Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, no inciso IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.*

Os moradores narram que por volta do ano de 2015, foi quando a comunidade conseguiu segurar a forte interferência de políticos de Tefé. Com essa conquista eles passam a se organizar internamente, através de reuniões e avaliações para realizar o processo de escolha do quadro de funcionários atuando na comunidade, priorizados neste momento os professores que vivem nela.

Confirmando a fala dos moradores sobre a avaliação dos profissionais que atuam na escola destacamos o trecho de abertura da reunião presente na Ata da comunidade do dia 17 de fevereiro de 2017:

Ata da Reunião da aldeia indígena Porto Praia de Baixo, do povo kokama, aos 17/02/2017 as 1:30 da tarde... onde reúne-se todos os comunitários, lideranças para a avaliação dos professores e funcionários da devida escola indígena Municipal Monte São onde também foi feita a avaliação do gestor.

Neste ponto constata-se a participação da comunidade na educação e na organização dos que podem ou não continuar no quadro de funcionários, esta é uma maneira que a comunidade encontra para participar do funcionamento da escola e também uma forma de evitar mais conflitos sobre a lotação dos profissionais que atuam na comunidade.

Outro aspecto importante em uma escola indígena são as atividades avaliativas e a resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, no seu artigo 17, define que *“a avaliação, como um dos elementos que compõe o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular...”*, encontram-se longe desta realidade, já que todas as referências usadas na comunidade de Porto Praia de Baixo seguem as sugestões da secretaria de educação de Tefé, que não diferem das escolas rurais e urbanas do município e o PPP da escola ainda se concretizou, para abordar essas questões avaliativas.

Outro ponto que destaco na entrevista de Alexandre, é a incerteza presente no local de pesquisa sobre as mudanças de gestão do município. Quando aparece na entrevista *“E ainda é uma batalha, mas não como antes”* está relacionado, quando a comunidade apoia o grupo político que assume o poder executivo do município. Quando isso não acontece há sempre uma tentativa de imposição nos assuntos internos.

Ainda sobre o último relato acima enxerga-se, devido à política partidária, maiores tensões internas e externas em anos eleitorais e nos primeiros anos de mandato da nova gestão. Isso porque as normas e diretrizes são geralmente ignoradas por uma nova gestão e precisam ser sempre lembradas pela comunidade indígena. E isso reflete diretamente nos



processos seletivos desses anos, pois mesmo seguindo os critérios estabelecidos, no edital para professores e demais funcionários, os de oposição à gestão ficam de fora das chamadas. É uma seleção com edital aberto a ampla concorrência entre indígenas e não-indígenas, todos podem concorrer, com avaliação igualitária de seus currículos.

Para os moradores e professores que vivem na comunidade há muito tempo ou nasceram nela, eles dividem uma opinião semelhante sobre a atuação dos professores, para ele há um maior esforço, dedicação, interesse dos professores oriundos da comunidade, em realizar atividades voltadas para as especificidades dos alunos. Eles narram o uso de elementos que reforçam a identidade indígena, para trabalhar o ensino e aprendizagem, como o artesanato muito presente no cotidiano da comunidade, as peças encontradas no sítio arqueológico<sup>55</sup> próximo à comunidade, pinturas e grafismos. Na figura 10 trouxemos imagem das cerâmicas encontradas no sítio arqueológico que estão na casa do tuxaua, mas é possível encontrar mais peças em outras residências.

**Figura 12: Cerâmicas do sítio arqueológico de Porto Praia**



<sup>55</sup> No relatório do grupo de pesquisa arqueologia e gestão do patrimônio cultural Amazônico, ligado ao Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, realizado em 2020, na comunidade Porto Praia de Baixo, o material coletado “é uma atestação que essa região foi anteriormente ocupada pelos povos produtores das cerâmicas arqueológicas pertencente a fase Tefé, associada a Tradição Polícroma da Amazônia, no período provável de 500 d.C. até o contato (séc. XVI) (BELLETTI, 2015), o que demonstra a antiguidade Indígena nessa região” (relatório Porto Praia, 2020, p. 53)

Na entrevista com a moradora Jéssica, em 2021, ela faz referência a todos os professores da comunidade dizendo “Os professores realizam atividades culturais e esportivas aqui, e com muitas comunidades. Mas é melhor os professores da comunidade porque eles vivem aqui, eles sabem como funciona a comunidade, eles participam das reuniões comunitárias”, neste trecho quero destacar na fala de Jéssica a participação dos professores que são de fora da comunidade e participam de algumas atividades coletivas, porém eles só participam das atividades voltadas a educação escolar, depois retornam para suas casas, em Tefé ou comunidades próximas, e não possuem uma relação mais próxima com a comunidade.

Para Autaci Rubim (2011),

A representação dos professores diz respeito à especificidade de cada etnia e vai sendo efetivada nas práticas pedagógicas que os levam a relações sociais regulares com as famílias dos que frequentam as escolas. As práticas não são estáticas, são dinâmicas e fluidas e, dependendo do contexto, apresentam ênfases ora econômicas, ora pedagógicas, tornando visível uma identidade operacional. A dinâmica dessas práticas se fundamenta na afirmação de suas identidades e de suas territorialidades específicas (AUTACI RUBIM, 2011, p. 28).

Nos termos colocados por Rubim (2011) e segundo as entrevistas, falta uma representação dos professores que não vivem em Porto Praia, que chegam à comunidade, vão para as salas de aulas e retornam para a cidade, não estabelecendo diariamente uma “relação social regular” importante segundo a autora para a afirmação da “identidade e sua territorialidade”.

Os professores e moradores falam com mais entusiasmo sobre a educação escolar indígena antes do período pandêmico, ou seja, antes de 2020. Avaliam positivamente a atuação dos mesmos neste período e falam dos seus esforços para organizar eventos no calendário escolar que envolvesse os alunos na dança cultural, na produção de indumentárias indígenas para uso nas aulas. A Thais nos diz que “a educação escolar estava boa, só que a pandemia reduziu a carga dos professores” apontando a redução das atividades escolares com o início da pandemia.

Com o cenário pandêmico surge um “conflito” interno entre pais e professores, devido às mudanças nas atividades escolares. Os alunos passaram a não frequentar a escola, e os professores tiveram que se reinventar para garantir o mínimo de aprendizagem neste período de pandemia. Na entrevista com a professora Mariana é colocada à falta de elaboração das atividades enviadas aos alunos e a falta de apoio dos pais na “educação” dos

filhos. Já os pais, como é o caso de Jéssica nos expõe as dificuldades, devido às demandas de outras atividades no seu cotidiano e até mesmo a dificuldade com atividades escolares, e que esse papel seria de responsabilidade dos professores.

A resolução do CNE/CEB n.º 3, de 1999, estabelece a garantia de uma formação específica para professores indígenas e determina que os Estados devam instituir programas diferenciados de formação para seus professores indígenas, verificamos que na Escola Monte Sião, já iniciou esta realidade. No entanto, apenas uma professora da comunidade finalizou em 2021 o curso de nível superior em Licenciatura Intercultural indígena, na UFAM, apenas esta atende a resolução do CNE/CEB n.º 3, de 1999 no Art. 6º *A formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.*

Os entrevistados expressaram várias vezes à falta de formação dos professores da própria comunidade “precisamos de mais formação para os professores” foi uma frase recorrente durante a entrevista. E os que possuem formação nos relatam muita dificuldade para realizar, como nos é o caso da professora Mariana, que cursou Licenciatura em Letras na UEA em Tefé e se deslocava diariamente da comunidade até a cidade de Tefé, com alto custo no deslocamento, porque ele era feito na embarcação que faz viagem para Caiambé, entre outras dificuldades narrada pela professora.

Neste debate sobre a formação dos professores indígenas da comunidade de Porto Praia de Baixo destacamos o ponto não muito comentado nas entrevistas “oficiais”, mas pôde ser capturado em conversas informais, o fato de a formação estar mais relacionada com a garantia de emprego, do que com a qualidade da educação, mas isso não se trata de uma crítica, apenas uma constatação.

E a necessidade de formação específica para os professores indígenas participarem do processo seletivo é um ponto muito contraditório, pois muitos saberes indígenas que podem ser usados na escola indígena, não estão inseridos no âmbito de uma formação acadêmica.

Aos professores indígenas cabe um papel essencial na educação escolar indígena, conforme a resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012, na seção II, onde esclarece que eles “são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas” e cabe-lhes “a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas

da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar...”.

Na sequência temos a colocação de uma moradora, sobre a atuação dos professores nos últimos anos na escola indígena Monte Sião, onde ela diz que:

Os professores eu vejo que eles tentam levar um pouco da “cultura” para os alunos, às vezes minha filha que estuda chega perguntando sobre as coisas aqui da vida, sobre remédios, sobre histórias antigas para fazer trabalhos de aula. Eu acho bom que eles estejam aprendendo para passar para as futuras gerações. (Mariana, professora, entrevista, 2021)

A partir da entrevista da moradora do Porto Praia de Baixo, percebe-se um esforço dos professores da comunidade em trabalhar elementos da identidade indígena no ambiente escolar. No entanto, essas ações ficam limitadas e ocorrem em caráter de exceção, pois há uma necessidade maior de enquadrar as atividades escolares nas exigências da Secretaria de Educação.

O professor bilíngue, no ano de 2021, representou avanço na escola Monte Sião, mas segundo os professores e moradores a permanência dele na escola é incerta, para a Erica.<sup>56</sup>. “o professor bilíngue é de outra comunidade ele tem muita demanda aqui no município, não sabemos se ele vai continuar aqui no próximo ano”. Não foi possível obter mais informações sobre o professor, pois ele não se encontrava na comunidade no período das entrevistas, pois já estava encerrando o ano letivo de 2021.

Conforme o relatório da CEEI de 2017 a 2019, a demanda por professores bilíngues no município de Tefé é grande, onde, tinham treze professores atuando em quinze comunidades indígenas, no ano de 2018, e são quase 20 comunidades que se reconhecem como indígenas no município, até o ano de 2021.

Portanto os interlocutores expõem, em suas entrevistas, diversos problemas e desafios enfrentados na prática dos professores da comunidade, eles podem ser resumidos na falta de formação, dificuldades pedagógicas com poucos materiais pedagógicos, sendo priorizado o ensino formal tradicional da escola tradicional, e as tentativas de interferências externas na contratação desses profissionais. No entanto, observamos alguns avanços na comunidade, na mobilização coletiva de garantir a atuação dos profissionais oriundos da mesma e a realização anual da avaliação de todos os profissionais atuantes e concordar ou não com a futura atuação na comunidade nos anos seguintes.

---

<sup>56</sup> Erica, gestora, entrevista em dezembro de 2021.

### **3.2 A percepção dos professores sobre calendário e materiais didáticos e o que diz a legislação vigente.**

Para falarmos sobre efetividade com relação ao calendário diferenciado e materiais didáticos usaremos como base a LDB nº 9394/1996, a Resolução CEB Nº03/99 e Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 trata no sexto parágrafo sobre a organização curricular das escolas indígenas e aponta no terceiro inciso: III - *“de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas”*, neste inciso observamos o estabelecimento de critérios para a flexibilidade do calendário das escolas indígenas. Essa flexibilidade ocorre quando a comunidade indígena tem as condições necessárias para a elaboração do calendário.

No caso de Porto Praia de Baixo, a partir da entrevista com a professora Lena, entendemos que um calendário que atendesse essas atividades produtivas e socioculturais indígenas, descritas na Resolução 5, nunca foram priorizadas na comunidade pela Secretaria de Educação.

Em Porto Praia de Baixo e em Tefé verificamos por meio das entrevistas e dos arquivos consultados que a criação do calendário específico e diferenciado é sempre pautado nos encontros, assembleias e Fóruns. No documento final do evento com o nome *“Mutirão de defesa de direitos indígenas”*, organizado pelo CIMI, que aconteceu no ano de 2016, em Porto Praia de Baixo, isso foi uma necessidade levantada pelos participantes *“Implementação de uma política de educação escolar indígena de qualidade, bilíngue, específica e diferenciada, que garanta condições para o ensino fundamental e médio completo nas nossas comunidades”*. Na figura abaixo temos foto do evento que reuniu lideranças de várias comunidades indígenas de Tefé.

**Figura 13: "Mutirão de defesa de direitos"**



Fonte: Arquivo do CIMI, 2016.

Segundo a moradora E.N.S. os debates sobre um calendário ficam nos eventos, não se consegue caminhar com relação a ele na comunidade, ela nos relata que a Coordenação de Educação Escolar indígena e algumas instituições tentam avançar para que as comunidades tenham calendário específico e diferenciado, mas até então isso não aconteceu.

Na Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, assinala para o uso do calendário escolar, no funcionamento em escolas indígenas que ofereçam a educação infantil, no artigo 8º, § 3º:

§ 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;

V - reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos políticos pedagógicos e nos calendários escolares.

“V - reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos políticos pedagógicos e nos calendários escolares.

As diretrizes para um calendário escolar específico e diferenciado é citado em várias legislações sobre educação escolar indígena, na tentativa de disponibilizar mecanismos para uma educação voltada para a realidade de cada povo, a concretização deste, na comunidade trabalhada ainda se encontra distante da realidade, verificada na legislação. No entanto, enquanto não se formaliza um calendário diferenciado a escola vai buscando alternativas como aponta a professora que relatou o seguinte:

A nossa escola segue o calendário da SEMEEC, no entanto, todos tem a liberdade de organizar dentro desse calendário atividades que envolvam questões específicas da comunidade como, por exemplo, organizar e apresentar a dança cultura, organizar e preparar para a participação nos jogos interculturais que acontecem nas comunidades indígenas aqui de Tefé. (Érica, gestora, entrevista, 2021).

Os professores indígenas do povo Kokama são decisivos na busca e defesa de uma educação escolar indígena nesta comunidade, suas ações envolvem muito mais que ensino e aprendizagem, suas ações estão relacionadas a se construir e reconhecer-se a partir de uma identidade étnica dentro de uma comunidade que enfrenta diversos preconceitos por está neste processo de reconhecimento étnico e territorial.

O artigo 15º, § 6º, da Resolução nº 05/2012, fala sobre a organização curricular das escolas indígenas, que devem ser observados vários critérios, mas destacamos aqui mais uma parte do inciso III “...de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas”, que seriam fundamentais, e trariam inúmeras alternativas para comunidade estudada, segundo os interlocutores.

O calendário estabelecido pela secretaria de educação gera conflitos das atividades escolares com períodos de plantação e pesca, onde as crianças acompanham seus pais nestes processos e não tendo um calendário diferenciado os alunos não acompanham as atividades escolares nestes momentos. A professora Mariana fala sobre isso: “Os alunos mais velhos costumam faltar mais na escola, eles às vezes saem para pescar durante a noite ou mesmo pela

manhã e não aparecem na escola”<sup>57</sup>, com isso há uma necessidade de calendário diferenciado adequado para atender essas necessidades.

Sobre materiais didáticos em escolas indígenas têm-se as diretrizes da LDB nº 9.394 de 1996, no art. 79, § 2º

*§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:*

*I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;*

*II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;*

*III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;*

*IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.*

Na escola indígena Monte Sião o material didático usado é fornecido pela secretaria de educação, como explica a gestora Erica, na entrevista: “recebemos da SEMEEC<sup>58</sup> materiais didáticos uma vez ao ano”, no entanto, todo o material enviado pela secretaria de educação à escola indígena, não possuem a característica de específico e diferenciado.

Alguns materiais específicos e diferenciados, usados no momento pelos professores, são produzidos por eles e seus alunos. A professora Lena nos fala sobre uma oficina organizada pelos professores para elaboração de materiais com recursos encontrados na própria área da comunidade, segundo ela “são usados, sementes, cuias e produtos encontrados na natureza para ajudarem no ensino e aprendizagem do aluno na escola”<sup>59</sup>.

Na Resolução CEB/CNE 03/99 as atribuições da organização da escolar indígena devem considerar a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, bem como o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. Nesta resolução ao explicitar as atribuições da União, Estado e Municípios em regime de colaboração, onde cabe a União legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional, assim como, “*elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.*”<sup>60</sup>

---

<sup>57</sup> Mariana, professora, entrevista, 2021.

<sup>58</sup> SEMEEC - Secretaria Municipal de Educação Esporte e Cultura atual nome da secretaria de educação de Tefé.

<sup>59</sup> Lena, professora, entrevista, 2021.

<sup>60</sup> Resolução CEB/CNE 03/99, art. 9º, I, g.



As diretrizes da resolução acima não chegam a comunidade de Porto Praia de baixo, os materiais específicos e diferenciado ficam dependendo dos esforços de alguns professores. Todo material disponibilizado pela secretaria de educação, encontra-se em língua portuguesa.

Portanto, a análise da efetividade sobre calendário e materiais específicos para os interlocutores se refere ao que os professores, com o apoio da comunidade, conseguem estabelecer dentro do cenário de invisibilidade que a educação escolar indígena vivência.

### **3.3 A escola e os Kokama**

A escola segundo os moradores foi a maior conquista da comunidade indígena de Porto Praia de Baixo, com relação à educação escolar. Fora alguns anos de reivindicação para a conclusão da obra da escola.

No “documento Final do Dia de Debate, Atividade da Semana dos Povos”, no dia 18 de abril de 2017, a comunidade de Porto Praia reivindicava a conclusão da obra, onde se encontra a seguinte demanda “nas comunidades Porto Praia de Baixo e Barreira de Baixo, que sejam concluídas as obras das novas escolas das duas comunidades” e ainda neste documento há outra solicitação a prefeitura de Tefé: “na aldeia Porto Praia de Baixo a compra de ventiladores ar-condicionado e o sumidouro, pois será difícil ministrar aula sem estes equipamentos”.

As salas de aulas são pequenas e sem muita ventilação, por isso, verifica-se a solicitação de ventiladores no documento acima. No período do verão amazônico as salas de aulas, com vários alunos, se tornam um ambiente quente.

A escola da comunidade se tornou um espaço que vai além da educação escolar, é também o ambiente de encontro da comunidade para as reuniões de avaliação, eleição e formação para os moradores e é um local muito celebrado por ser uma conquista da comunidade como relata o morador da comunidade “aqui tivemos que lutar muito para sair essa escola, e quando começou a ser construída foi outra “briga”, porque as obras paravam e não sabíamos quando ia voltar, então a gente participava dos movimentos e cobrava”<sup>61</sup>.

Nesta ação da construção física de uma escola na comunidade percebe-se como a comunidade está alinhada ao movimento indígena para fazer suas reivindicações de políticas públicas para a comunidade. Há uma pressão dos agentes sociais para que algumas políticas se concretizem.

---

<sup>61</sup> Informação verbal. (Alexandre, AIS, 2021)

A professora Lena entende que a “escola é onde as crianças podem ganhar conhecimentos diferentes dos que se aprende em casa, que são tão importantes quanto os que se aprende em casa com os mais velhos.”<sup>62</sup>

A moradora Jéssica, lembra as estruturas das antigas escolas da comunidade e enxerga na estrutura um avanço com relação aos anos anteriores “Hoje temos uma boa escola na comunidade, quando eu era criança a gente estudava na casa das pessoas e depois numa escola bem pequena e meus pais não estudaram muito, eles só sabiam assinar o nome, a escola abre as possibilidades de mudar de realidade”<sup>63</sup>.

Se atualmente as comunidades indígenas entendem a escola como algo que soma na comunidade, traz melhorias como vistos acima, nem sempre a escola em áreas indígenas foram vistos dessa maneira, para Fonseca (2018), a escola em territórios étnicos tiveram grandes críticas pois:

A escola de forma geral teve uma construção histórica com críticas acentuadas, principalmente ao que se refere aos grupos étnicos, dada a política e processos homogeneizadores que submetiam aos indígenas, inibindo as diferenças, o que demonstrava formas de violências às especificidades do índio quanto a sua forma de aprender. Desse modo, as formas de expressão cultural estavam em jogo nesses confrontos, o que atingia diretamente a representação dos sujeitos e suas respectivas identidades (FONSECA, 2018, p. 47).

Segundo Nascimento (2007) a escola é “espaço de fronteiras entre culturas”, e nas terras indígenas seguiu de acordo com a história no Brasil as propostas de “aculturação, integração e assimilação”. Foi contra esse modelo que os movimentos reivindicaram uma educação específica e diferenciada. Porém, reflexos desses modelos de educação ainda são visíveis na comunidade estudada, quando nos deparamos com falas “mais índio” ou “índio de verdade”, referindo-se principalmente há indígenas que não tiveram acesso à educação formal, ou seja, a função da escola estabelecida há anos não sai do imaginário de algumas pessoas.

Para Gobbi (2008), por exemplo, as escolas tradicionais do Brasil também tem responsabilidade nesta visão da sociedade quanto aos povos indígenas, pois em sua análise sobre os livros didáticos, esses “ainda são reproduzidos pressupostos evolucionistas e valores etnocêntricos, os povos indígenas são mencionados como pertencentes ao passado, caracterizados como primitivos e têm seus conhecimentos desconsiderados” (GOBBI, 2008,

---

<sup>62</sup> Informação verbal de Lena, professora.

<sup>63</sup> Informação verbal de Jéssica, moradora.

p. 5). Seria possível levantar outros fatores que levam a sociedade para esta visão, no entanto, abriríamos um leque para outro debate.

No entanto, mesmo não funcionando de maneira adequada as especificidades, as propostas de educação intercultural, bilíngue e diferenciada, para muitos da comunidade indígena a escola supera o processo de escolarização, para fins da assimilação e integração, a escola tem o papel de reafirmação da identidade étnica, uma busca por autonomia, e uma referência para garantia do território indígena, no processo de reivindicação.

Quando questionada sobre a educação escolar indígena a moradora Thais afirma que, “ela é diferenciada do branco. No indígena a gente percebe que muda dentro da escola, são usados outras formas como a pintura, o modo de vesti e as aulas são diferenciadas, dando importância aos estudos indígenas”. Na fala da entrevistada percebemos que é reforçada no discurso dos moradores, a escola também como um espaço de “representação coletiva”<sup>64</sup>.

Para Tassinari (2008, p. 9) “o grande desafio que cada escola indígena tem procurado resolver é o de adequar as especificidades de seus conhecimentos e processos nativos de ensino e aprendizagem às normas gerais propostas pelo Estado”, na escola estudada sem calendário específico e sem PPP, esse desafio se torna muito maior.

Na comunidade de Porto Praia de Baixo a escola oferece o ensino médio por meio do programa “ensino tecnológico” gerenciado pelo governo do Estado, mas os professores relatam várias dificuldades com essa forma de ensino. Para a professora S. “o ensino tecnológico não se aproxima dos alunos e há alguns problemas com o sinal de transmissão que dificulta as aulas”. Podemos observar também nas conversas com moradores que a falta de energia na comunidade ocorre com frequência, principalmente no período de chuva, onde muitas árvores acabam caindo na linha de transmissão de energia e causam enormes transtornos na educação à distância.

Percebemos um maior distanciamento dos moradores, dos professores da comunidade com o funcionamento do ensino médio tecnológico e os professores desse ensino. A opinião que prevalece sobre os moradores é que ter esse ensino na comunidade é positivo, mas eles não têm clareza sobre as atividades desenvolvidas nessa modalidade e avaliam a qualidade pelos problemas com o sinal e a falta de energia.

Sobre o ensino médio nas escolas indígenas, Luciano (2007) faz uma crítica dizendo que “As escolas de ensino médio são as principais responsáveis pelo afastamento espacial e sociocultural dos jovens indígenas, em grande medida porque são escolas implantadas com

---

<sup>64</sup> Para mais informações sobre “representação coletiva” consultar a obra de Émile Durkheim: Formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália.

pouca discussão sobre seu papel social na vida presente e futura, das comunidades beneficiárias” (Luciano, 2007, p.12), eu acrescentaria nesta colocação que as escolas de ensino médio tecnológico nas comunidades indígenas são implantadas sem nenhuma discussão sobre o seu papel e a realidade da comunidade ao qual estão inseridas.

Pelos problemas já narrados acima com o ensino médio tecnológico, na entrevista com Jéssica ela nos relata que alguns pais optam por enviar seus filhos a cidade de Tefé, para que lá eles pudessem ter acesso a “melhor” formação. Mas, de acordo com ela, nem todos possuem condições para manter os filhos nas escolas de Tefé e muitos acabam desistindo e retornando a comunidade.

A comunidade tem consciência que a escola precisa de inúmeras coisas para que realmente seja uma escola indígena, um morador diz: “a escola muitas vezes funciona como uma escola rural e não como uma escola indígena”<sup>65</sup>, a professora da comunidade diz: “precisamos de apoio para elaboração de materiais diferenciados, mais empenho dos professores nas atividades diferenciadas e o projeto político pedagógico que até iniciou uma discussão sobre ele, mas não teve continuidade”<sup>66</sup>.

O Parecer 14 de 1999, **Conselho Nacional de Educação** ao estabelecer as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**, expressando essa especificidade, a partir da designação Categoria Escola Indígena e explica:

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria ‘Escola Indígena’ nos sistemas de ensino do país. Através dessa categoria, será possível garantir às escolas indígenas, autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (Parecer 14/99, p. 197).

Neste parecer observamos, na legislação, o interesse de se buscar uma educação escolar indígena que atendesse as necessidades de cada comunidade indígena. Mas a escola descrita neste parecer na comunidade indígena de Porto Praia de Baixo está mais para os inúmeros mitos que fazem parte do imaginário de um povo que teve sua história fragmentada e tenta encontrar, por meio da educação escolar, aproximar-se daquilo que foi a história de seus antepassados. Mas, no entanto, é uma tarefa que encontra inúmeras barreiras.

---

<sup>65</sup> Entrevista com Alexandre, AIS, em 2021.

<sup>66</sup> Entrevista com a professora Mariana, em 2021.

As barreiras encontradas levam a comunidade de Porto Praia de Baixo há manter uma relação, um diálogo e críticas ao Estado. A escola leva os moradores, professores e lideranças a se deslocarem para reuniões ou encontros com prefeitos, vereadores ou secretários de educação na tentativa de reivindicação sobre as políticas educacionais. A escola também leva professores e moradores a participarem de espaços de debate sobre as políticas de educação, em ambientes locais, estaduais e nacionais.

Analisando a efetividade sobre a escola temos duas ideias centrais sobre isso na visão dos interlocutores, a escola como uma estrutura física que foi uma conquista para eles, mesmo com alguns problemas estruturais, desde construção, e a escola como um espaço de ensino e aprendizagem, onde reconhecem avanços positivos, uma importante referência para todos, vista como uma conexão para alunos, mas que para eles ainda não atende as especificidades da comunidade e de uma visão de fora não atende as prerrogativas presentes na legislação vigente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar as implementações de políticas públicas de educação escolar indígena entre os anos de 2011 a 2021 e sua efetividade no território indígena de Porto Praia de Baixo localizado no município de Tefé.

Com mudanças no decorrer da pesquisa na metodologia, pois o trabalho de campo etnográfico não foi possível de ser realizado em decorrência da pandemia da Covid-19, portanto, o levantamento de fontes documentais se tornaram essenciais no desenvolvimento da pesquisa.

A primeira proposta da pesquisa foi contextualizar o processo histórico de mobilização étnica dos povos indígenas que contribuíram para a implementação da educação escolar na comunidade de Porto Praia de Baixo, e para isso, optou-se por fazer uma contextualização do local da pesquisa inicialmente trazendo as informações relevantes sobre a comunidade, sua localização, situação jurídica, etc.; Logo em seguida apresentou-se o contexto histórico do município de Tefé/AM, onde a comunidade está localizada, assim como a caracterização geográfica e censitária trazendo elementos importantes na história de Tefé, que nos levam a compreender a situação atual dos povos indígenas que vivem nesta região.

Apresentou-se a mobilização étnica do povo Kokama no Brasil, a partir dos estudos de Deyse Rubim (2016) e Autaci Rubim (2016) com a contextualização da trajetória que os trouxe a Porto Praia de Baixo. Entendendo como se desenvolveu o processo de ocupação, que fazem com que as comunidades indígenas do povo Kokama no município de Tefé passem atualmente a buscar reconhecimento étnico e territorial e especificamente levantada neste trabalho a comunidade indígena de Porto Praia de Baixo.

O trabalho trouxe também inicialmente a trajetória de luta por reconhecimento de sua identidade étnica, da comunidade de Porto Praia de Baixo, a partir das fontes orais, assim como, documentos consultados no arquivo do CIMI e a pesquisa de Silva (2019), que trouxeram dados para desenhar os caminhos percorridos pelo povo Kokama, para que atualmente a maioria da população do local se reconheça como pertencente ao povo Kokama.

Portanto, Porto Praia tem mais de 30 anos de organização comunitária, foi se estabelecendo dentro de uma propriedade privada, e sentiu a necessidade de garantir sua sobrevivência e permanência por meio do reconhecimento da identidade indígena Kokama, e foi fortalecida pelo movimento indígena que se organizava na década de 90, na região do médio Solimões.

Essa mobilização que iniciou lá na década de 90 permitiu a comunidade participar das mobilizações locais, estaduais e nacionais garantindo o reconhecimento da identidade étnica internamente, perante o movimento indígena e as organizações indígenas e indigenistas e diante do Estado. O que levou a garantia de direitos sociais, educação e saúde, voltados a população indígena no Brasil.

A maneira como foi sendo formada a comunidade está ligado diretamente a história de Tefé com suas diversas fases histórica. Os principais problemas relacionados, com o direito a terra e os conflitos vividos pelos moradores de Porto Praia, se relacionam com o que Tefé se transformou depois da década de 70, quando foi inserida nos “grandes” projetos de desenvolvimento Nacional, atraindo empresas e pessoas para o município e gerando com isso grandes arrendamentos de terras e posteriormente os conflitos agrários.

Mesmo sendo identificada pelos moradores como uma comunidade Kokama, isso se deu mais pelas necessidades que envolvem o processo de reconhecimento de território indígena demandado pelo Estado, pois na verdade a comunidade possui uma grande diversidade étnica e tentam se reinventar num processo de etnogênese, como kokama. Para Oliveira Filho (2006) o processo de autoafirmação étnica se intensificou após a Constituição de 1998, no Brasil.

Neste trabalho foi importante trazer toda essa contextualização para se entender a história, os desafios e a realidade da comunidade estudada e nos permitiu entender muito mais sobre as demandas e o processo de implementação das políticas educacionais neste local.

Em um segundo momento efetuou uma identificação e caracterização das políticas públicas implementadas para a educação escolar indígena na comunidade de Porto Praia de Baixo no período de 2011 a 2021. Para atender a segunda proposta do trabalho realizou-se uma contextualização histórica sobre a educação escolar indígena, ou como preferem muitos autores, a escolarização indígena, no Brasil desde o início do período Colonial até promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, e sabendo que as mudanças ocorridas tanto na Constituição de 88, quando na legislação seguinte, foi fruto de uma grande articulação do movimento indígena e seus apoiadores.

Depois do debate acima trouxe como a escolarização se tornou uma política pública de educação escolar indígena, antes muito criticada pelos movimentos indígenas e depois quando se torna uma política pública desenhada como específica e diferenciada, ela é buscada por muitos povos indígenas no Brasil. Com isso trouxemos também aspectos das pesquisas em políticas públicas tentando estabelecer a base teórica do trabalho.

A partir das referências de Souza (2006), sobre a política pública envolver vários agentes e níveis de decisões, buscou-se identificar os agentes sociais que tiveram um papel relevante no processo de implantação e as tentativas de implantação das políticas educacionais na comunidade de Porto Praia de Baixo.

Ainda na segunda proposta apresenta-se o levantamento sobre as políticas públicas de educação escolar indígena implementada e as tentativas de implementação das políticas educacionais presentes na legislação sobre educação escolar indígena e como elas estão alinhadas com a dinâmica interna e externa do movimento indígena de Tefé.

Verificamos neste trabalho que a implantação de políticas públicas voltadas para educação escolar indígena na comunidade de Porto Praia de Baixo não depende somente dos atos governamentais do Estado, os agentes sociais desenvolvem papel fundamental neste processo. Durante o curto período de pesquisa conseguimos levantar alguns agentes que contribuíram e contribuem nesse processo como a UNI-Tefé, a UNUPI-MRSA, a FUNAI, o CIMI, a CEEI, os moradores e professores da própria comunidade, mas estamos cientes que existem mais agentes além destes.

Esses agentes são fundamentais atualmente para Porto Praia, assim como o movimento indígena e as organizações apoiadoras foram fundamentais desde a década de 70, nas mudanças sobre como a política indigenista vinha sendo conduzida no Brasil, até a Constituição de 88.

E por fim, buscamos com este trabalho analisar a efetividade das políticas públicas de educação escolar, a partir dos relatos dos moradores, se suas percepções e suas memórias sobre todo o processo de se ter uma educação escolar indígena no território de Porto Praia.

Verifica-se que os professores e os moradores da comunidade tiveram um papel importante na reafirmação da identidade e na busca por melhorias na educação escolar, mesmo que a específica e diferenciada esteja longe da realidade se busca ao menos o mínimo desta. No entanto, a escola indígena hoje na comunidade estudada é um instrumento usado para reconstrução e afirmação da identidade étnica.

Um desafio para a implementação das políticas educacionais em Porto Praia e a falta de parcerias entre União, estado e município para efetivar a educação escolar indígena no Brasil, com isso, ficam os moradores e professores se organizando com o movimento indígena e as instituições indígenas e indigenistas para garantir a educação escolar formal, específica e diferenciada e dependendo da boa aspiração dos professores que não possuem apoio para tal.



Neste trabalho podemos considerar que, assim como foi necessária toda uma articulação política do movimento indígena nacional com organizações de apoio, lá na década de 70, para tornar a educação escolar indígena uma política pública, a implementação dessas políticas dentro deste território indígena continua sendo uma luta constante dos povos indígenas.

São evidentes as frustrações da comunidade indígena sobre a educação escolar indígena. São narradas poucas ações do Estado em atuar como realmente se propõe e ficando apenas a comunidade e os professores tentando suprir uma necessidade coletiva, da educação escolar indígena.

Portanto, verifica-se, durante esta pesquisa, que há relação dos agentes sociais e o Estado para garantir uma educação escolar nas comunidades indígenas, porém a educação escolar indígena está muito distante da realidade local e se configura num campo abstrato das normas e diretrizes que enfrentam dificuldades ao nível nacional para serem efetivadas e muito mais dificuldades na comunidade estudada à margem do rio Solimões.

A análise nos permitiu evidenciar, a partir das políticas públicas para a educação escolar indígena, uma compreensão acerca da dinâmica entre Estado e Sociedade e, sobretudo, como os movimentos sociais (grupos e agentes sociais) contribuem para a implementação e efetividade de ações educacionais nos territórios indígenas da comunidade de Porto Praia de Baixo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno; RUBIM, Altaci Corrêa. Kokama: a reconquista da língua e as novas fronteiras políticas. *In: Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v.4, n.1, 2012. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2012.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 7 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2006.

Brasil - Rio de Janeiro 1962 - 178 p.

Brasil (1988). **Constituição**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. São Paulo, Vozes. 7. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 693-732.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)** / Edição. Patrick Champagne. Tradução Rosa Freire d’Aguilar - 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. ISBN: 978-85-359-2435-0

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí (RS): Unijuí, 2007.

CAPADA, Marta V. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995): Resenhas de teses e livros** (pp. 9-12). Brasília/São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995, Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002026.pdf>

CARVALHO, M.L; BARBOSA T. R. C.G; SOARES, J. B. **Implementação de política pública: uma abordagem teórica e Crítica**. Argentina, 2010.

CHAVES, Quézia Martins. **Morre a empresa privada e nasce a comunidade: memória e territorialidade na comunidade indígena Projeto Mapi (Médio Solimões/AM)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Universidade Federal do Amazonas, Manaus 2018.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. **Escolarização indígena, cultura e educação**. Educação, Sociedade & Culturas, nº41, 2014,109-125  
Site: [http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41\\_P\\_Ciaramello.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41_P_Ciaramello.pdf)

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX/ James Clifford**; organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. ISBN 85.7108.214.6

Coordenação Técnica Local – CTL, **terras indígenas em Tefé**. 2020

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONARIO. Por uma educação descolonial e libertadora. **Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil.**

CORTES, S. V e LIMA, L. L. (2012) **A contribuição da sociologia para a análise de políticas públicas.** in: *Lua Nova*, São Paulo, n° 87 pg 33-62. disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n87/03.pdf>, consultado em 28/08/2019

CORTES, S. V. (2013). **Contribuições teóricas e à pesquisa empírica da sociologia às políticas públicas.** in: *Revista Brasileira de Sociologia* Vol 01, n 01. Jan/jul 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.23> consultado em 01/08/2019.

CUNHA, Eliaquim Timóteo da. **“Quando esse tal de SPI” chegou o serviço de proteção aos índios na formação de Rondônia.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social Universidade Federal do Amazonas, 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais.** 3 ed. São Paulo: Atlas 1995.

FARIA, Carlos, A.P. **A política de avaliação de políticas públicas.** *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Vol. 20 n°. 59 outubro/2005.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”.** *Fundação Getúlio Vargas, São Paulo / SP — Brasil Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro* 50(6):959-979, nov./dez. 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612150981>

FAULHABER, Priscila. **O lago dos Espelhos: etnografia do saber sobre a fronteira em Tefé/Amazonas.** \_\_\_ Belém Museu Paraense Emílio Goeldi, 1998. 215 p. ISBN: 85-7098-056-6.

\_\_\_\_\_. **Estrutura fundiária e movimentos territoriais no Médio Solimões.** Bol. Museu Paraense Emilio Goeldi, série- Antropologia... 3 (1) 1987 p. 79-98

\_\_\_\_\_. **A Terceira Margem índios e Ribeirinhos do Solimões.** Trabalho apresentado no 13º Encontro dos Grupos Temáticos do PIPSA, em julho de 1988.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção da identidade indígena no Médio Solimões e no Japurá.** *Anuário Antropológico/96.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, p. 83-102.

FILME: *A Missão.* Direção: Roland Joffé. Produção de Fernando Ghia e David Puttnam. Inglaterra. Warne Bros. 1986. Online

FONSECA, Kácia Neto de Oliveira. **Educação, identidade e escola entre os Kambeba.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa;** tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. - Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 20-49.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia;** Tradução Sandra Regina Netz. 4. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2005 600 p.; 28 cm. ISBN 9788536302225

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Edição Carlos Nelson Coutinho.

GRUNEWALD, Rodrigo de Azevedo. **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena**. João Pacheco de Oliveira (org.). 2ª ed. Contra Capa Livraria / LACED, 2004. ISBN: 85-86011-80-0 p. 139-174

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo - SP, Brasil - 1990

HAGUETTE, Teresa M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. ISBN: 978-85-326-0854-3.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001 pg 30 – 41.

IBGE - <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/tefe/panorama> - Dados sobre a cidade de Tefé - acesso em janeiro de 2021

Lopes, Danielle Bastos. **O movimento indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1984-1988)**. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro– 2011. 184f.

LUCIANO, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN: 85-98171-57-3.

\_\_\_\_\_ **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, 2007

MACIEL, Benedito do Espírito Santo Pena. Da proa da Canoa: Por uma etnografia do movimento indígena em Tefé. Somanlu, ano 9, n. o 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br> Acesso em: 10 de novembro de 2021.

MARTINS, Martha P. M. e NÓBREGA, Luciana Nogueira. **Entre retomadas e autodemarcações – lutas indígenas por recursos naturais, territórios e direitos no brasil**. Anais da VI Jornada da Rede Interamericana de Direitos Fundamentais e Democracia – Volume I, Porto Alegre, 2020. p. 53 -72 - disponível em: [https://891aac48-381e-4192-adf5-96afc8de6326.filesusr.com/ugd/9b34d5\\_c07a55bdc884c90a6489de71c2881f7.pdf](https://891aac48-381e-4192-adf5-96afc8de6326.filesusr.com/ugd/9b34d5_c07a55bdc884c90a6489de71c2881f7.pdf) acesso em julho de 2021

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Revista: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. p. 11-17.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. **Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação**. In: XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação; V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação; I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Cadernos ANPAE. Porto Alegre.

OLIVEIRA, João Pacheco de . **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena**. João Pacheco de Oliveira (org.). 2ª ed. Contra Capa Livraria / LACED, 2004. ISBN: 85-86011-80-0

\_\_\_\_\_. **Narrativas e imagens sobre povos indígenas e Amazônia: uma perspectiva processual da fronteira**. INDIANA 27 (2010), p. 19-46

PEREZ, José R. R. **Por que pesquisar implementação de políticas Educacionais atualmente?** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010  
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso: 20-11-2019

**Relatório em Prol da Demarcação da Terra Indígena Porto Praia de Baixo, município de Tefé**, Manaus 2019. Elaboração: Comunidades Indígenas Terra Indígena Porto Praia de Baixo, Christian Ferreira Crevels (CIMI) Colaboração: Equipe da Pastoral Indigenista de Tefé (CIMI), Fábio Pereira (CIMI) Pesquisa: Christian Ferreira Crevels (CIMI), Equipe da Pastoral Indigenista de Tefé (CIMI), comunidade indígena Porto Praia de Baixo; Texto: Christian Ferreira Crevels (CIMI), Revisão: Adriana Maria Huber (CIMI)

**Revista Semestral:** Estudos de Sociologia/Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Vol.15 (2010) -- Araraquara: UNESP/FCLAR – Laboratório Editorial 1996, Organizadora: Lucila Scavone– p. 369-396 ISSN 1414-0144

RIBEIRO, Darcy. **A Política Indigenista Brasileira**. - Serviço de Informação Agrícola, 1962

RODRIGUES, Eubia Andréa. **Rede urbana do Amazonas: Tefé como cidade média de responsabilidade territorial na calha do Médio Solimões**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Manaus: UFAM, 2011.

Rubim, Altaci Corrêa. **Identidade dos professores indígenas e processo de territorialização/Manaus-AM**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia- PPGSCA — Universidade Federal do Amazonas, 2011.

\_\_\_\_\_. **O reordenamento político e cultural do povo Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2016.

RUBIM, Deise Silva. **Traçando novos caminhos: resignificação dos Kokama em Santo Antônio do Içá, alto Solimões – AM**. Dissertação do Mestrado. UFAM, Manaus 2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I - Número I - Julho de 2009, ISSN: 2175-3423.

SILVA, Antônia Rodrigues da. **Concepções e práticas de Educação Escolar Indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões, AM**. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas. Amazonas, Manaus, 2016.

SILVA, Katiane .**Reflexões Sobre Violência e Deslocamentos De Povos Indígenas Na Amazônia**/Katiane Silva. 2017.

SILVA, Francisca Cardoso da. **Da afirmação étnica à luta pela garantia da terra: a história de luta do povo indígena Kokama, aldeia Porto Praia de Baixo**, Trabalho de Conclusão de Curso de História. Universidade do Estado do Amazonas, município de Tefé-Amazonas, 2019.

SOUZA, Augusto Cabrolié Gonçalves de. **Síntese da História de Tefé**. 1989

\_\_\_\_\_ **História de Tefé**. 1989.

SOUZA, C, 2006. **Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>

TASTEVIN, Constant. “**A Região do Solimões ou Médio-Amazonas (Brasil)**”. In FAULHABER, Priscila; MONSERRAT, Ruth (Orgs.). **Tastevin e a Etnografia Indígena**. Rio de Janeiro: Museu do Índio. 2008. p.13-38.

TASSINARI, Antonella. M. I. e GOBBI, Izabel. **Políticas públicas e educação para e sobre indígenas**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho, em Porto Seguro, Bahia, Brasil, ano de 2008. Disponível em:  
[http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD\\_Virtual\\_26\\_RBA/grupos\\_de\\_trabalho/trabalhos/GT%2007/isabel%20gobbi.pdf](http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2007/isabel%20gobbi.pdf)

VIEGAS, Chandra Wood. **Línguas em rede: para o fortalecimento da língua e da cultura Kokama**. Tese (doutorado). Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília, 2014. 467f

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. Alexandre Morales e Marcela Coelho de Souza. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

## REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Documento da comunidade Porto Praia de Baixo, 08 de agosto de 2013.

Carta Aberta dos Povos Indígenas de Tefé, Mutirão, 2016.

Boletim Huhuride

Relatório do I Fórum de educação escolar indígena do município de Tefé, 2014.

Relatório anual 2013 - CIMI

Relatório narrativo anual 2015 - CIMI

Relatório narrativo anual 2017 - CIMI

Relatório Narrativo Semestral 2017/2018 - CIMI

Relatório das atividades da CEEI, 2017-2019.

## Anexos:

### Anexo I: Doc histórico da comunidade Porto Praia de Baixo

---

#### **Histórico da Comunidade porto praia de Baixo povo kokama município de Tefé- AM.**

A comunidade foi fundada em 1991, deste período até o ano de 2002 era reconhecida como comunidade ribeirinha.

A partir de 2002 inicia um processo de reconhecimento étnico e territorial, e esse processo continua até os dias de hoje, a terra e o povo já foram reconhecidos como indígenas, porém ainda não é demarcada.

Durante o pedido de reconhecimento, muitos dos não índios da cidade e de outras comunidades diziam que nós iam perder os direitos que já tinham como branco, outras diziam que só estávamos pedindo o reconhecimento para se beneficiar dos direitos que os índios têm, e que íamos roubar porque índio não iam presos, chamavam-nos de sem culturas, aproveitadores e interesseiros entre outros insultos. Porém mesmo sofrendo discriminação isso não desanimava o povo em lutar para ser reconhecidos, pelo contrário isso dava mais força para continuar lutando.

De 2002 até hoje se deu uma luta intensa para sermos reconhecidos como população indígena do povo kokama, com o apoio das organizações indígenas locais, do CIMI, e demais colaboradores no ano de 2005 foi feito o levantamento histórico do povo, e encaminhado um documento para a FUNAI solicitando o reconhecimento étnico e territorial do povo e da terra.

Atualmente a comunidade tem 75 famílias com um total de 343 pessoas, sendo 90% é indígena e 10% não índio.

A comunidade tem um total de 189 em salas de aulas nos turnos da manhã e da tarde.

- A agricultura é a principal renda da comunidade,
- em suas roças cultivo mandioca, banana, cara e abacaxi, e também fazem artesanatos, como o lipili, paneiro, peneira e tupé.
- Esses produtos tanto os da roças como os artesanatos um parte fica para o consumo da comunidade e a outra é comercializado tanto na cidade como com outras comunidades mais próximos.
- A comunidade constrói canoa que serve para a subsistência, uso da comunidade e para ser comercializada.
- O convívio social da comunidade se dá de maneira harmoniosa, o trabalho é feito em conjunto inclusive sempre mantendo o bom andamento dos costumes, tradições e o bom convívio entre as famílias, escola e comunidade.



- A comunidade tem água encanada porém não é de boa qualidade para o consumo.
- Na área de saúde o atendimento é feito pela SESAI, mas falta estrutura, medicamento e formação para o AIS, para o bom atendimento junto a população da comunidade.
- Doença ( a mais comum é a malária que todos os anos tem bastante casos).
- Natalidade normal sem morte mais recentes.
- A comunidade ainda não tem associação, mas pretende criar uma futuramente.


Hoje continuamos lutando para garantir os nossos direitos, de ter uma educação e uma saúde de qualidade e diferenciada assim também como ter nossa terra demarcada para garantir a sobrevivência do nosso povo ( dos filhos e netos).

Comunidade Porto praia de baixo - Tefé - amazonas.  
08 de agosto de 2013


Anexo II- Ata com pedido de demarcação

Cita de reunião da Aldeia Indígena Posto Praio de Rivas de São Tomé com pais de família de 2005 pelo ex. município Indígena ao 1º attempto da tarde pelo Sr. Miguel Pêra que agradece a presença de todos, faz logo explicar a terra que vai ser falado nesta reunião, e o primeiro assunto a ser a incursão de terras terrenos, pois estamos sendo ameaçado a ficar sem ela, e o segundo o pedido da demarcação de nossa terra, para que logo deve ser encaminhado a Funai e o terceiro assuntos internos do aldeio - 5º. O 1º. não vamos falar da que devemos explicar, nos temos o mesmo, devemos não usar mais no pensamento pois a terra que temos é a constante da nossa família. Assim o Sr. Miguel fala aos pais antes temos que fazer o pedido da demarcação, todos explicam em debates e vamos as decisões, temos fazer logo o pedido, para ser encaminhado a Funai, logo Sr. Miguel relata Pedimos e encaminhamos as autoridades competentes as demarcações de nossa terra. Pedimos ao 5º. Centro da Cruz coordenador do Uni. TEFE e Funai que nos atenda em nossos pedidos. Portanto, com todos os presentes agradecemos a nossa atenção e com Respeito:

- 1- Alceino Oishirol. @liviano
- 2- Nina cabacanti
- 3- Valmir gonzales Rodrigues
- 4- ...
- 5- ...
- 6- ... da Silva
- 7- ...
- 8- Orilla
- 9- Terza da ...



Recebido  
em 26/06/2019

  
MINISTÉRIO DA JUSTIÇA  
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI  
COORDENAÇÃO REGIONAL DO ALTO SOLIMÕES-TBT  
CTL-FUNAI-TEFÉ



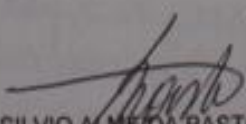
DECLARAÇÃO - AUTO RECONHECIMENTO DA  
ALDEIA PORTO PRAIA

A Fundação Nacional do Índio FUNAI, através de sua COORDENAÇÃO TÉCNICA LOCAL FUNAI/TEFÉ, declara solicitação da comunidade indígena PORTO PRAIA, para fins de direitos e comprovação étnica, a aldeia Porto Praia se auto identifica etnicamente como etnia KOKAMA, que a referida aldeia passou a ser fiscalizada pelo corpo técnico do Setor do Meio Ambiente desta Fundação, conforme levantamento e o relatório técnico realizada na aldeia através da COORDENAÇÃO REGIONAL DO ALTO SOLIMÕES DE TABATINGA-AM, com fundamento no artigo 8º, inciso II, da Lei complementar nº 75/93, de acordo com o § 1º do Art. 231 da Constituição Federal de 1988, que a terra é tradicionalmente ocupada pelos Índios, mediante a fundamentação o Ministério da Justiça Fundação Nacional do Índio - FUNAI reconhece aldeia Porto Praia como aldeia indígena e mesmo já se encontra no Sistema de Assistência e Assunto Fundiário - DAF, em Brasília.

E finalmente esclarecemos que estamos oficializando a sobredita demanda da aldeia Porto Praia ao Diretor de Assistência e Assunto Fundiário, para junto buscamos a direção do processo de Regularização Fundiária através de Grupo de Trabalho (GT) coordenado pelo profissional, antropólogo e servidores da FUNAI juntamente com a Organização indígena da região do Médio Solimões e Afluente.

O referido é verdade e dou fé.

Tefé - Am, 16 de Maio de 2014.

  
SILVIO ALMEIDA BASTOS,  
COORD. TÉCN. LOCAL SUBST.  
FUNAI/TEFÉ  
PORT. 1.667/PRES/BSB.

22

Ata de Reunião da Aldeia Indígena do  
Tudo mais de baixo do 1000 kotoma do 17/12/07.  
As 13h da tarde teve esta da aldeia onde reuniram-se  
todos os comunitários e lideranças para a avaliação  
dos professores e funcionários da escola Indígena  
do Gestor da mesma. Onde também foi feita a avaliação  
do Gestor da mesma.

O Gestor fez a abertura da reunião e agradeceu  
a presença de todos, o mesmo explicou de como ele  
se precedeu a forma da avaliação de todos.  
Para iniciar verdadeiramente a avaliação foi  
dada a oportunidade a cada professor e o gestor  
e os funcionários. O gestor fez uma reflexão de  
cada professor e funcionários durante o ano  
todas. Onde o mesmo colocou sobre o avanço  
na educação que seja tivemos um grande  
rendimento de ensino e aprendizagem dos  
alunos, falou sobre o relacionamento dos  
professores com grande esforço de cada um  
nas salas de aulas e fora dela ele fomentou  
que os professores da manhã, da tarde e da  
noite tiraram que seja tinham um ótimo  
relacionamento com os outros colegas.  
Por isso que ele diz que nós devemos  
trabalhar com carinho o trabalho e o esforço  
de cada um, falou ainda que não existe  
professor sem paciência (100%), que alguns  
constatou que seja dificuldade de encontrar  
resolvido junto com os professores e  
funcionários, o que não conseguia resol-  
vir levava para a liderança da al-  
deia, junto resolvevia e ficava tudo re-  
solvido.

Encerrou a fala de todos os profes-

Reunião  
25/12/07  
Gestor

Com a aprovação da comunidade em  
benefício dos professores, gestores e funcionários  
do Ensino Municipal Indígena mandei emitir  
o termo que ficam nos seus cargos para  
o ano de 2018.

Com mais uma a acrescentar eu  
Juliano D. de Silva deu 10% interessada  
esta reunião sem a assinatura de todos.  
seus quantos:

- Rayson Binivale Cassim
- Sebastião Muppudis Juri
- Luizle Souza da Cruz
- Agulita Kumbur Jantona
- Francina Protazio da Silva
- Luziana Ferreira da Grande
- Cláudio dos Santos Xavier
- Augusto Lourenço Burtos
- Juliano Demarcina Tiquandi
- Amilange Gomes e Vasconcelos
- Suzelene Vasconcelos da Silva
- Professor Ilham Cavalcanti
- Edilene Cavalcante Pires
- Maria Darcy de Souza Xavier
- Wendel Maranhão de Sá
- Paulo Gomes Brito
- Renato Lourenço dos Santos Oliveira
- Marcelo Brito
- Pai André de Oliveira
- Daniel Araújo do Silva
- Lucilene Curantima de Castro
- Marcos E. de Lima
- Lucilene Xavier de Souza
- Renato Gomes Brito
- Paulo Gomes Brito

Anexo V - Reivindicação da terra Porto Praia



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA  
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO  
ADMINISTRAÇÃO EXECUTIVA REGIONAL DE MANAUS  
SERVIÇO FUNDIÁRIO - SFU

**Formulário para Registro inicial de demandas por Novas Terras Indígenas e Áreas.**

<b>Data do Registro:</b>	<b>Nº do Protocolo: 02/2009</b>
<b>Assunto : Reivindicação de terra indígena denominada Kokama de Porto Praia.</b>	
Reivindicação de identificação e Delimitação da aldeia <b>Porto Praia</b>	
<b>Origem</b> (quem apresenta a demanda / proposta): UNI-TEFÉ, apresenta Encaminhamento recebido no Serviço Fundiário em 06/02/09, anexado croquis de localização da terra reivindicada.	
<b>Data</b> (qdo foi apresentada): 06 de fevereiro de 2009.	
<b>Meio</b> (Como chegou a proposta. Cite atas, reunião, relatório): Chegou a esta ADR em mãos, pelo coordenador de terras da UNI, Sr. André Cruz.	
<b>Contato</b> (Contato com quem apresentou a demanda endereço, telefone, contato): UNI-TEFÉ Fone / Fax: (92) 3343 – 5165, e-mail: unitefesede@eganet.com.br	
<b>Grupo(s) Indígena (s):</b> Grafia e como apresentado: Kokama, grafia na língua portuguesa.	
<b>Municípios:</b> Tefé	<b>UF:</b> Am
<b>Localização:</b> Na margem direita do Rio Solimões, no igarapé do Mirinin, a 28 Km da cidade de Tefé.	
<b>Descrição da Demanda:</b> Reivindicam a reconhecimento da FUNAI, e a definição da terra porque os brancos não respeitam enquanto a terra não for demarcada.	

Encaminhar p/ CA/CGID depois de preenchido para inclusão no ST

Preenchido por:



### COMUNICADO DE TOMADA DE DESISÃO

Aldeia Porto Praia –Tefé, Am, 08 de Abril 2021

Nós, povos Kokama e Ticuna da Aldeia Porto Praia na Terra Indígena reivindicada porto Praia de Baixo, localizada à margem direita do rio Solimões, no município de Tefé – Amazonas, A Terra Indígena reivindicada Porto Praia de Baixo localiza entre as latitudes -3.39° e -3.45° sul, e longitude -64,48° e 64,58° Oeste, a 523 quilômetros de Manaus.

Aprendemos ao longa de nossa história, à resistir e lutar para viver, sobreviver e garantir nossos territórios para nossas futuras gerações.

Presenciamos ao longos dos anos o descaso do governo Brasileiro em negar a garantia dos territórios dos povos indígenas de forma jurídica (demarcadas e homologa), e ultimamente com o atual governo Federal se intensifica essa ofensiva e negação, sendo constatada nas falas do atual presidente que fala abertamente que “não haverá mais terras demarcadas para o povo indígenas”. Além dessas declarações ainda agem de mar fé tentando através de PECs e PLPs alterar artigos da Constituição federal de 88 para dificultar ainda mais a demarcação de nossos territórios, incluindo neste rol de ofensivas e negação de direitos a TESE do Marco Temporal, o qual achamos completamente nocivo quanto a questão territorial do povos indígenas no Brasil, além de ser inconstitucional.

Com a falta de demarcação da terra que reivindicamos, avança nosso território as invasões para a retirada dos recursos naturais que se encontram nela (madeira, areia, seixo, peixes, caças, quelônios).

É diante desse cenário desfavorável o qual o governo brasileiro não tem mais demarcado terras indígenas no Brasil que decidimos nós mesmo realizar a auto demarcação de nosso território o qual desde 2002 iniciamos a solicitação junto ao órgão indigenista, sendo oficializada pelo mesmo como terra pretendida em 2014, ano que os moradores obtiveram o reconhecimento étnico e a oficialização da terra e da comunidade como aldeia indígena, pertencente ao povo Kokama.

Mencionamos que iremos iniciar o processo de auto demarcação da Terra Porto Praia de Baixo e só vamos para quando tivermos concluído, iniciaremos neste mês Abril de 2021 e pretendemos concluir nesse mês mesmo. E, diante de nossa decisão, tornamos



público para toda a Sociedade envolvente, e a Coordenação da FUNAI CR Tabatinga, a CTL/FUNAI/Tefé, ao MPF, a PF, ao CIMI, a Câmara municipal de Tefé, Prefeitura municipal de Tefé, e as aldeia Pertencente ao Município de Tefé e aquém mais interessar ter conhecimento a nossas decisão.

Afirmamos que temos a consciência de que não estamos fazendo nada que venha nos envergonhar, e externamos nosso imenso orgulho em estamos lutando pela garantia de nosso território pensando na garantia de vida de nossas futuras gerações.

Destacamos que nossa luta não é de hoje, ela já vem de muito tempo, e, é importante destacar que durante muito tempo negamos nossa identificação indígena por medo por sofrermos preconceitos e por todos o histórico de sofrimento que tiveram todos povos indígenas do Brasil.

Desde a década de noventa buscamos nossas origens e a parti daí nos reorganizamos e lutamos pela garantia do reconhecimento Étnico e Territorial e desde a década de 2000 até os dias atuais nossas reivindicações não param. Continuamos enviando documentos solicitando a demarcação de nosso território, e mesmo sem respostas parte da FUNAI decidimos proteger e cuidar de nosso território, pois somente nós sabemos o quanto ele é importante para nós e para o futura de nossos filho e netos.

Afirmamos que não queremos causar Conflitos com ninguém, mas não vamos recuar em nossa decisão de auto demarca nosso território, seguiremos firme na luta pela garantia de nossos diretos.

Atenciosamente:

Anilton Braz da Silva - Tuxaua da Aldeia porto Praia.

E todos os demais moradores da Aldeia



Anexo VII - Documento com reivindicações de Terras indígenas do município de Tefé

**ENCONTRO DE LIDERANÇAS INDÍGENAS, SEDE MUNICÍPIO DE TEFÉ-AM**

**Para: Presidente da FUNAI Brasília/DF**  
**FRANKLINBERG RIBEIRO DE FREITAS**

A reunião iniciou-se as nove e quarenta horas do dia 14 de novembro de 2017, realizado na sala de teologia, sede prelaia de Tefé-AM. Pelo senhor **VALTUNINO GOMES PACAIO**, Coordenador Municipal de Assuntos Indígenas Tefé-AM. Estando presentes as aldeias Nova Esperança Arauiri, Boarazinho, Boará de Cima, Bom Fim, Monte Sinal, Porto Praia, Novo Destino, Projeto Mapi do município de Tefé-AM, do Município de Uarini Cauaçu de Baixo, Tucumanzal, e Ramal do Tucano.

**INSTITUIÇÕES:** Conselho Missionário Indígena –CIMI, Coordenação Municipal de Assuntos Indígenas de Tefé – CMAI-Tefé, União dos Povos Indígenas do Médio Solimões e Afluentes, UNIPI-MSA.

**Objetivo: Demandas sobre o processo de demarcação das terras indígenas e atendimento de saúde em âmbito das aldeias.**

Considerando o art. 231 CF/88 são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a união demarca-las, proteger e fazer respeitar os seus bens.

Fala das lideranças indígenas indígenas:

- Senhor **ISAIAS RODRIGUES SANTANA** Tuxaua, Terra reivindicada como **BOM FIM**, Povo Kokama, Município de Tefé-AM, fala de invasões que vem ocorrendo em sua terra, como apoderamento indevido de terra e depredação dos recursos naturais e falta de insumos para atendimento a saúde, pois o DSEI-MRSA não atende a aldeia.

- Senhora **MARIA JOSE DE LIMA CRISOSTOMO** Tuxaua, Terra reivindicada como **ANDIROBA** do povo Mayoruna e Ticuna, Município de Tefé-AM, pede agilidade no processo de demarcação da terra, que o pode

- Senhora **MARIA JOSE DE LIMA CRISOSTOMO** Tuxaua, Terra reivindicada como **ANDIROBA** do povo Mayoruna e Ticuna, Município de Tefé-AM, pede agilidade no processo de demarcação da terra, que o pode

de invasões que vem sofrendo, sobre depredação dos recursos naturais e da grande precariedade de insumos para atendimento a saúde, pois o DSEI-MRSA não atende a aldeia. Pede reconhecimento do povo e de sua aldeia por parte das autoridades publicas e que as autoridades tome providencias necessárias pra inclusão do atendimento a saúde pelo DSEI-MRSA.

- Senhora **MARILENE ARANTES PUCAS**, Terra reivindicada como **MONTE SINAI** - povo Kokama, Município de Tefé-AM, fala de invasões que vem sofrendo, sobre depredação dos recursos naturais. Pede reconhecimento do povo e de sua aldeia por parte das autoridades publicas e que as autoridades tome providencias necessárias pra inclusão do atendimento a saúde pelo DSEI-MRSA.

- Senhor **ANILTON BRAZ DA SILVA** Tuxaua, Terra reivindicada como **Porto Praia de Baixo** - povo Kokama, Município de Tefé-AM, fala de invasões que vem sofrendo, sobre depredação dos recursos naturais e da grande precariedade de insumos para atendimento da saúde pelo DSEI-MRSA. Solicita agilidade no processo de demarcação da terra indígena

- Senhor **DANIVALDO SILVA PACAIO**, representando o **UNUPI-MSA**, diz que temos que se organizar, fazer enfretamento desses descasos que vem acometendo os povos indígenas, termos que resistir, vamos lutar pelos nossos direitos e buscar soluções para esses descaso.

#### **Encaminhamentos:**

Considerando art. 6º a da conversão 169 da OIT, o direito a consulta previa e informada pode ser resumida como o poder que os povos indígenas tem de influenciar efetivamente o processo de tomada de decisões administrativas e legislativa por parte do Governo dos Estados, que lhe afetem diretamente.

**Pedimos o reconhecimento das aldeias e dos povos indígenas mencionadas bem como agilidade no processo de demarcação das terras indígenas, por parte do poder publico.**

## Apêndices

Termo de consentimento Livre e esclarecido



GOVERNO DO ESTADO DO  
**AMAZONAS**

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **Educação escolar indígena: processos de implementação e efetividade das políticas educacionais na comunidade de Porto Praia Tefé-AM**, sob a responsabilidade da pesquisadora Nelma Catulino de Oliveira, endereço profissional: Av. Leonardo Malcher, 1728 - Praça 14 de Janeiro, Manaus – Brasil, CEP: AM, 69010-170, email: [ncdo.mic20@uea.edu.br](mailto:ncdo.mic20@uea.edu.br), e orientada pelo Prof. Dr. Pedro Henrique Coelho Rapozo, endereço: Universidade do Estado do Amazonas, Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, Avenida da Amizade, 74, Tabatinga – Amazonas – Brasil, CEP: 69070-610, Tel: (92) 993572161. E-mail: [phrapozo@uea.edu.br](mailto:phrapozo@uea.edu.br).

O objetivo desse projeto é analisar as implementações de políticas públicas de educação escolar indígena, no Município de Tefé, nos anos de 2011 a 2021 e sua efetividade no território Porto Praia. Os objetivos específicos são: contextualizar o processo histórico de mobilização étnica dos povos indígenas que contribuíram para a implementação da educação escolar indígena no município de Tefé; caracterizar e compreender a participação dos atores envolvidos na construção das políticas implementadas para a educação escolar indígena; Analisar efetividade das políticas implementadas para a educação escolar indígena no contexto comunitário. Os procedimentos de coleta de dados serão executadas através da obtenção de informações primárias e secundárias por meio de material disponível pelos órgãos institucionais e através dos agentes sociais envolvidos. As atividades realizadas contemplam o uso de entrevistas semiestruturadas presenciais e questionários online.

A pesquisa se justifica pelo interesse na pesquisadora com o tema, além da compreensão da relação Estado-sociedade no âmbito da implementação de políticas educacionais no município de Tefé, especificamente na comunidade indígena de Porto Praia. E o estudo pode contribuir com a comunidade acadêmica de um modo geral, aumentando as discussões neste campo.

Como metodologia utilizaremos a pesquisa bibliográfica procurando informações relevantes em artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, bem como obtenção de informações primárias e secundárias por meio de material disponível pelos órgãos institucionais e através dos agentes sociais envolvidos. As atividades realizadas contemplam o uso de entrevistas semiestruturadas presenciais e questionários online.

**Participação na pesquisa:** Sua participação consiste em responder a uma entrevista semiestruturada com 11 questões, que poderá ser feita no escritório do Conselho Indigenista Missionário CIMI, no endereço: Travessa Sete de Setembro, nº 145, Centro, Tefé – Amazonas, com data e horário previamente marcados conforme sua disponibilidade. O tempo necessário para que você possa responder a entrevista será de aproximadamente 30 minutos, estando os resultados acessíveis apenas ao pesquisador responsável, cumprindo as condições de anonimato previsto na Resolução CNS 466/2012 e da Resolução CNS 510/2016. As respostas serão tratadas



GOVERNO DO ESTADO DO  
**AMAZONAS**

de forma anônima e confidencial. Caso se sinta constrangido com alguma das perguntas, o (a) Sr.(a) não é obrigado a responder.

Os critérios para cooperação no estudo seguirão os seguintes aspectos:

1. **Participação na pesquisa:** O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) por que: 1) Tem idade igual ou superior a 18 anos; 2) É membro ou foi membro de uma Organização indígena ou indigenista; 3) Tem ou teve participação ativa nas articulações políticas dos povos indígenas em Tefé; 4) Comunitário ou professor com moradia fixa na Comunidade de Porto Praia, no Município de Tefé.
2. **Riscos para os participantes da pesquisa:** Considerando que a pesquisa investiga as políticas educacionais e a educação indígena em Tefé é de responsabilidade do Estado, destacamos que os principais riscos é uma possível perseguição política no Município de Tefé, por expor realidades que "desagrudem" grupos políticos da região e também o cenário da Pandemia da COVID-19, que ainda estamos vivendo no Brasil.
3. **Procedimentos para mitigação (evitar/amenizar) os riscos:** Com base na Resolução CNS 304/200 artigos 2.1 e 2.2, objetivando a diminuir os riscos e desconfortos dos participantes da pesquisa que envolve povos indígenas será adotada uma postura ética e simétrica na abordagem, respeitando as diferentes visões de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social; além disso haverá o cuidado na elaboração de perguntas para minimizar riscos de ordem mental, psicológica e intelectual, que não exponha os sujeitos, assim, fica garantida a liberdade para o participante não responder a qualquer uma das questões, respeitando seu interesse em contribuir com a pesquisa. Para diminuir os riscos de contaminação da Covid-19: a entrevista será realizada em uma sala ampla, ventilada já disponibilizada no escritório do Conselho Indigenista Missionário, somente com a pesquisadora responsável; serão seguidos todos os critérios disponíveis no Plano de Medidas Sanitária, que será disponibilizado ao entrevistado (a); será obrigatório uso de máscara e álcool em gel, assim como a disponibilidade destes itens aos entrevistados. Após a entrevista, os dados obtidos serão mantidos com a pesquisadora de maneira impressa e digitais, sendo as digitais armazenados em Disco Rígido (HD) externo de propriedade da pesquisadora responsável, criptografado por meio do programa VeraCrypt, cujo acesso aos arquivos só é possível se um eventual receptor possuir o mesmo programa e a chave de segurança para acesso ao material.
4. **Indenizações:** Fica assegurado ao participante da pesquisa buscar indenizações e cobertura material para reparação mediante eventuais danos ocorridos devido a participação na pesquisa, e/ou em caso de quebra de sigilo, ou outras providências cabíveis em lei.
5. **Confidencialidade:** Cabe ao pesquisador responsável manter o sigilo e a confidencialidade quanto aos dados e informações coletadas durante a pesquisa. O material produzido durante as entrevistas será utilizado somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com sigilo e confidencialidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Os dados coletados por meio das entrevistas serão lançados nos resultados da pesquisa, os quais ficarão retidos pelo pesquisador responsável, para uso dessas informações no trabalho de dissertação a ser desenvolvido e/ou artigos científicos relacionados a presente pesquisa, podendo ser utilizados na divulgação em jornais e/ou revistas científicas nacionais e internacionais, respeitando sempre o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes. Em caso de desistência participante seus dados serão excluídos da pesquisa.
6. **Benefícios:** São esperados os seguintes benefícios com a pesquisa: trazer um levantamento de informações sobre a relação Estado-sociedade no município de Tefé. Ainda não temos muitos trabalhos de pesquisa nesta área, com isso, visa trazer contribuição teórico-



GOVERNO DO ESTADO DO  
**AMAZONAS**

- metodológico para as demais pesquisas na área; contribuição para avanços teóricos e empíricos sobre as pesquisas em políticas públicas no interior do Amazonas trazendo visibilidade as lutas e reivindicações das populações indígenas do Município de Tefé.
7. **Ressarcimento das despesas:** Será facultado ao participante a recusa ou desistência de participação na pesquisa, em qualquer fase, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao participante. Todas as despesas tidas com a pesquisa serão de responsabilidade do pesquisador responsável, isto é, os participantes da pesquisa não arcarão com nenhum custo referente ao uso das plataformas virtuais a serem utilizadas durante a pesquisa, sendo garantido o direito do participante a buscar indenização mediante eventuais danos ocorridos devido a participação na pesquisa.
  8. **Formas de assistência:** O (a) Sr(a) terá assistência imediata, integral e gratuita o tempo que for necessário, conforme legislações vigentes, referente à pesquisa, sobre dúvida ou mesmo sobre esclarecimentos de como está o andamento da pesquisa em questão. O (A) Sr(a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Nelma Catulino de Oliveira mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) na Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a qualquer tempo, caso sejam necessários melhores esclarecimentos incluindo eventuais dúvidas que possa ter, mesmo quando encerrada as etapas de resposta dos questionários e do estudo, através do e-mail: [ncdo.mic20@gmail.com](mailto:ncdo.mic20@gmail.com), telefone celular (92) 99382-1531 ou no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) na Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT) e-mail: [cienciashumanas@uea.edu.br](mailto:cienciashumanas@uea.edu.br).
  9. **Esclarecimentos:** O (a) Sr.(a) também terá acesso aos resultados finais da pesquisa e defesa da dissertação, através do site do Programa de Pós Ciências Humanas (PPGIC), na aba "Dissertações" (<http://www.pos.uea.edu.br/cienciashumanas/categoria.php?area=DST>). Esclarecemos também que você terá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou poderá solicitar uma via por e-mail [ncdo.mic20@uea.edu.br](mailto:ncdo.mic20@uea.edu.br) ou telefone (92) 99382-1531. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Este documento (TCLE) será lido e assinado pela pesquisadora antes da entrevista e entregue ao entrevistado (a).

Dúvidas também podem ser respondidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado do Amazonas através do telefone fixo 3878-4368 e e-mail: [cep.uea@gmail.com](mailto:cep.uea@gmail.com) para tratar de possíveis problemas decorrentes da realização da pesquisa. Viabiliza-se também aos interessados pela presente pesquisa o endereço de contato da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h. Esclarece ao Pesquisado que de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016 considera que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garante o pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes.

#### 10. Consentimento Pós-Informado

Declaro que concordo em participar da pesquisa



GOVERNO DO ESTADO DO  
**AMAZONAS**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Assinatura do Participante



Impressão Datiloscópica

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA (comunitários)**

1. Há quanto tempo você mora na comunidade Porto Praia?
2. Sua família sempre morou na comunidade ou em outro local?
3. Conte-me um pouco sobre a chegada da sua família na comunidade?
4. Você participa de reuniões, assembleias ou encontros que acontecem na sua comunidade?
5. E fora da comunidade você participa de reuniões, assembleias ou encontros? Se sim, onde participa?
6. Quais os assuntos, reivindicações abordados nas primeiras reuniões que você participou?
7. Conte-me, se sentir a vontade como iniciou e quais motivos lhe levaram a participar de reuniões?
8. Quais instituições públicas, organizações indígenas e indigenistas que a comunidade teve contato desde seu início de processo de reivindicação como comunidade indígena?
9. Como você entende a educação escolar indígena?
10. A educação escolar desenvolvida na comunidade atende as suas expectativas? Por quê?
11. Você tem sugestões para educação escolar indígena na sua comunidade?

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA (professores)**

1. Sua escolaridade? Possui formação no âmbito da educação escolar indígena?
2. Há quanto tempo você atua como professor (a)?
3. Como funciona a escolha dos professores da comunidade?
4. Como você entende a educação escolar indígena?
5. Como ocorre a sua prática na educação escolar? Quais materiais você usa? Quem disponibiliza o material?
6. Como é feito o planejamento das atividades escolares?
7. A educação escolar desenvolvida na comunidade atende as suas expectativas? Por quê?
8. Você tem sugestões para educação escolar indígena na sua comunidade?

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA (Organizações)**

1. Sua trajetória inicial nas articulações, movimentos e organizações indígenas.
2. Quais as principais reivindicações do movimento indígena em Tefé?
3. Quais as ações da sua organização dentro do debate sobre educação escolar indígena?
4. Quais as maiores dificuldades dentro do âmbito da educação escolar indígena no município de Tefé?
5. Como você avalia a participação dos indígenas de Tefé nos debates sobre políticas públicas?
6. Quais são espaços de diálogos que a população indígena possui para discutir políticas públicas no Município de Tefé?